

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hra jako podpora sociálního učení v mateřské škole

Playing of children as s support of social training in the kindergarten

Studijní program:	Pedagogika
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku
Vedoucí práce:	doc. PaedDr. Soňa Kot'átková, Pd. D
Autor práce:	Iveta Mihulová

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Hra jako podpora sociálního učení v mateřské škole“ vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne:

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala zejména doc. PaedDr. Soně Koťátkové, Pd. D. za její vstřícnost, odborné vedení, rady a čas, který mi věnovala. Dále děkuji mé rodině za pomoc a podporu.

Abstrakt

Práce je zaměřena na sociální učení dětí předškolního věku a to zejména prostřednictvím her. V teoretické části je zaznamenán historický kontext vývoje hry a poznatků s využitím hry v dnešní společnosti. Dále je hra vymezena z pohledu vědních disciplín pedagogiky, psychologie a filosofie. Následuje část věnovaná jejímu vývoji u dítěte předškolního věku a rozvoji osobnosti z hlediska sociálního učení. Práce se zabývá rovněž osobností učitele působícího v rámci předškolního vzdělávání, jeho postavení v socializačním procesu dítěte v souvislosti s využitím her. Závěr teoretické části práce se zabývá pedagogickou diagnostikou jako nástrojem k poznání vývoje dítěte v rámci socializačního procesu.

Praktická část je cílena na sociální učení dítěte předškolního věku prostřednictvím hry. Šestiměsíční program zaměřený na to, zda je možné metodou cílených řízených her ovlivnit a podpořit přijímání pravidel pro společné soužití, posílit spolupráci s rovnováhou hlavních a vedlejších rolí a vhodné řešení problémů. Výsledky tohoto programu jsou po měsících reflektovány podle zvolených kritérií. Je sledován přínos hry pro rozvoj sociálních vztahů a vazeb v rámci třídní skupiny, rozvoj komunikativních dovedností v sociálních interakcích, způsoby řešení konfliktů, samostatnost v sociálních interakcích, sebeprosazení. Pro zvolený program byl vybrán soubor her rozvíjejících a podporujících vztahy ve skupině, přijímání pravidel, spolupráci dětí ve skupině, schopnost pomáhat si a řešit problémy.

Dále byl zadán dotazník pro učitelky mateřských škol. Cílem bylo zjistit, jak vnímají hry pro sociální učení. Co může hra v sociální rovině rozvíjet ve věkově homogenní a co ve věkově heterogenní třídě a zda interakční hry zařazují do týdenních programů. Dále je v teoretické části vypracován soubor her rozvíjejících a podporujících vztahy ve skupině, přijímání pravidel, spolupráci dětí ve skupině, schopnost pomáhat si a řešit problémy.

Výsledky akčního výzkumu by měly ukázat, že prostřednictvím cílených her pro rozvoj sociálního učení se dá vhodně podpořit sociální vývoj jednotlivců i celé skupiny. Na

základě ověření programu a záměrného pozorování vztahů mezi dětmi se tento předpoklad potvrdil

Klíčová slova

předškolní věk, sociální učení, hra, kooperace, společenství, sociální rozvoj

Abstract

This thesis focuses on the social teaching of preschool children, especially through plays. In the theoretical part is recorded the historical context of play development and knowledge with the utilization of plays in today's society. Furthermore, the play is defined in terms of disciplines of pedagogy, psychology and philosophy. The next part is dedicated to its development at preschool age and personality development in terms of social learning. The thesis also deals with the personality of the teacher who acts in preschool education, its position in the socialization process of the child and in connection with the use of plays. Conclusion of the theoretical part deals with the pedagogical diagnostics as a tool for understanding the development of the child in the process of the socialization.

The practical part is focused on social learning of child in preschool age through the play. Six-month program focused on that, whether it is possible with the method of targeted controlled plays to influence and encourage the adoption of rules for together living to strengthen cooperation with a balance of principal and secondary roles and appropriate solutions of the problems. The results of this program are month by month reflected according to selected criteria. There is followed the benefit of the play for the development of social relationships and relations within the class group, development of communication skills in social interactions, ways of solving conflicts, and independence in social interactions, self-assertion. For the selected program was chosen set of plays which develop and support relationships in the group, adopting rules, cooperation of children in the group, ability to help each other and solve problems.

There were entered a questionnaire for the teachers in the kindergartens, aimed to determine how they perceive plays for social learning. What the play can develop in the social plane in the age of homogeneous and in the age heterogeneous classroom and whether they inclusion the interaction plays into the weekly programs. The theoretical part developed to developing plays and supporting relationships within the group, adopting rules, cooperation children in the group's ability to help you solve problems.

The results of action research should show that, through targeted plays for development of social learning can be suitably support the social development of

individuals, but the entire group also. On the basis of the verification of the program and deliberate observation of relationships between children, this assumption was confirmed.

Key words

preschool age, social learning, play, cooperation, community, social development

Obsah

Úvod	10
I. Teoretická část	11
1 Hra v kontextu historie	11
2 Vymezení hry	14
2.1 Vymezení hry z pohledu vědních disciplín	14
2.1.1 Hra z pohledu psychologie.....	15
2.1.2 Hra z pohledu pedagogiky	17
2.1.3 Hra z pohledu filosofie.....	20
2.2 Druhy her.....	20
2.2.2 Volná hra.....	21
2.2.3 Řízená hra	22
3 Vývoj hry v období předškolního věku	23
3.1 Vývoj hry dítěte 3 – 6 let	23
3.1.1 Konstruování ve hře	23
3.1.2 Hry zaměřené na pohyb a zvládání prostoru.....	24
3.1.3 Hry s náměty z okolního světa.....	25
3.1.4 Hry s náměty z literatury a médií.....	26
3.1.5 Hry fantazijní a transponující realitu	26
3.1.6 Hry s hrovými partnery	27
3.1.7 Hry soupeřivé a spolupracující	27
4 Rozvoj dítěte předškolního věku v rovině sociálního učení.....	28
4.1 Socializace dítěte předškolního věku	29
4.2 Vhodné sociální prostředí.....	30
4.3 Sociální učení a mateřská škola.....	31
4.4 Organizační formy vhodné pro sociální učení.....	31
4.5 Sociální učení ve volné hře a řízené činnosti	32
4.5.1 Sociální učení a volná hra	32
4.5.2 Sociální učení a řízená činnost.....	33
4.6 Interakční hry jako prostředek socializace v mateřské škole	34

5	Osobnost učitele v předškolním vzdělávání	35
5.1	Role učitelky ve hře dítěte	36
5.1.1	Role učitelky ve volné hře dětí	36
5.1.2	Role učitelky v organizovaných hrách dětí	36
6	Pedagogická diagnostika jako prostředek poznání dítěte	37
II.	Praktická část	39
7	Formulace cílů	39
8	Výzkumné otázky	39
9	Metody výzkumu	40
10	Charakteristika dané třídní skupiny	40
11	Vlastní výzkumná činnost	41
11.1	Vyhodnocení dotazníků pro učitelky	41
11.2	Program pro rozvoj vztahů v třídní skupině	48
11.2.1	Cíle programu	48
11.2.2	Obsah programu	50
11.2.3	Kritéria hodnocení programu	50
11.2.4	Proces realizace programu	51
11.3	Shrnutí pozorování dopadu programu na sociální interakce při hře dětí	52
12	Shrnutí výsledků	71
13	Diskuse	77
	Závěr	79
	Seznam použité literatury	81
	Seznam elektronických zdrojů	82
	Seznam příloh	83

Úvod

Sociální učení je jednou z klíčových součástí předškolního vzdělávání. Diplomová práce se zaměřuje na způsob, jak tuto formu učení může pedagog předškolního vzdělávání aplikovat do práce s dětmi v mateřské škole.

Při úvaze nad zaměřením práce, bylo zvoleno sociální učení u dětí předškolního věku s využitím hry, jako metody záměrného působení na děti. Pozorování a zkoumání možností vývoje dítěte, které může učitelka prostřednictvím cílených her ovlivňovat, by mělo být uplatnitelným příkladem pro praxi při výchovně-vzdělávacím působení v mateřské škole. Cílem diplomové práce je vyslovit souvislosti významu hry pro rozvoj předškolních dětí především v oblasti sociálního učení. Práce sleduje možnosti začlenění her podporujících socializaci dítěte v mateřské škole prostřednictvím záměrné pedagogické práce s využitím interakčních her podporujících zkvalitnění vztahů v dětské skupině. Jde především o přijímání pravidel, posílení spolupráce, vyváženost hlavních a vedlejších rolí a vhodné řešení problémů. Na interakční hry, které působí jako přirozená podpora, navazuje také individuální práce učitelek a pozorování vztahů mezi dětmi na základě zvolených kritérií.

Záměrem programu v akčním výzkumu je ověřit navození příznivých sociálních vztahů v rámci třídní skupiny, získat u dětí kladný vztah ke svým vrstevníkům, k učitelkám a vytvořit soudržnost v celé třídní skupině. Hry jsou voleny se zaměřením na ověřitelný cíl a současně plní svůj účel, mají děti zaujmout a nadchnout. Jsou vstupním impulsem pro další pedagogickou činnost podporující vztahy v rámci skupiny. Využívány jsou i náhodné hrové situace k učení způsobů řešení problémů a tvoření dalších skupinových činností, jako například výtvarných, které vedou děti k další kooperaci v rámci skupiny.

V praktické části je také využita metoda dotazníku pro učitelky mateřských škol, jehož cílem je získání a ověření jejich zkušeností s funkčností a přínosem her v rámci sociálního učení.

I. Teoretická část

1 Hra v kontextu historie

Prvními, kdo začali hovořit o hře a poukazovat na její hodnotu pro osobnost člověka, byli ve starověku Platón a Aristoteles. Na hru nahlíželi jako na prvek, skrze nějž se dítě učí činnosti dospělých. Má být vedeno k tomu, aby napodobovalo jejich aktivity. (Millarová, 1978)

Jan Amos Komenský zasazuje hru do všech etap lidského života, avšak v dětství má nezastupitelnou roli v ohledu k všestrannému rozvoji osobnosti. Již v 17. století kladl Komenský důraz také na důležitost možnosti hrát si s vrstevníky, díky kterým je dítě prostřednictvím společné činnosti ovlivňováno. Hru odděluje od běžného konání tím, že se jedná o aktivitu dobrovolnou. Ve školním prostředí má být jejím prostřednictvím vytvářeno příznivé klima pro všestranný rozvoj dětí. Pro hrovou činnost uvádí určité charakteristické prvky. Jedním z nich je pohyb, není myšlen pouze pohyb fyzický, ale také duševní a myšlenkové pochody jedince. Dalším je možnost zvolit si, zda se hry dítě zúčastnit chce, či nikoli. Samo musí hru chtít, pokud by tomu tak nebylo, hrou bychom danou činnost nemohli nazývat, je tedy nutná dobrovolnost. Součástí je také vlastní iniciativa v porovnávání svých výsledků s činností ostatních spoluhráčů. Spolupráce a kooperace ve hře je dle jeho názoru velmi důležitá. Dítě postupem času potřebuje spoluhráče, aby s nimi mohlo činnost sdílet a uspokojovat své hrové potřeby. (Uhlířová, 2014; Komenský, 2007)

Z pohledu pojetí hry J. A. Komenského je patrné, že na svou dobu byl velmi pokrokový a mnoho z jeho znaků typických pro hru prezentujeme jako její specifika také v dnešní době. Je jistě neopomenutelnou a zásadní osobností, která determinovala koncepci hry, tak jak ji známe dnes.

Na přelomu 18. a 19. století Pezztalozzi a Fröbell zdůrazňovali, že výchova musí vycházet z aktuálního stupně vývoje dítěte a z jeho osobních zájmů. Byla také zdůrazňována funkce hry jako hlavního prvku v procesu učení dítěte. Fröbell využil přirozené dětské potřeby hry k jejich vzdělávání. Vyráběl různé učební pomůcky „dárky“, kterými se děti při svých hrách rozvíjely. (Millarová, 1978)

V polovině 19. století začaly vznikat první teorie hry, Millarová (1978) je člení takto:

1. O přebytečné energii – anglický filosof Herbert Spencer zastával teorii, která byla založena na „přebytečné energii“ osobnosti, která je skrze hru bezcílně ventilována. K této teorii připojil také prvek evoluční teorie. Pokud je jedinec níže na evolučním žebříčku, nemá tolik „přebytečné energie“ pro hru, zatímco čím je výš, tím méně úsilí musí vynaložit pro udržení při životě a tím více mu zbývá energie na hru. Díky tomu se může lépe rozvíjet. Ve své teorii také zdůrazňuje nutnost vyrovnaní napětí v nervových centrech. Pokud jsou dítě nebo dospělý jednostranně zatěžováni, je třeba následně zaměstnat jiné nervové centrum osobnosti. Například po dlouhé sedavé činnosti má dítě potřebu se unavit naopak fyzicky.
2. Rekapitulační teorie – ve druhé polovině 19. století se do popředí dostal zájem o vývoj od novorozence k dospělému. Jednalo se o proces, který k tomuto vývoji spěje. Začaly se objevovat první systematické studie vývoje dítěte. Byly dány základy dětské psychologie. Zakladatelem rekapitulační teorie byl Granville Stanley Hall. Jeho teorie spočívala v tom, že dítě během prenatálního vývoje projde všemi stádii evolučního vývoje (od prvoka po lidskou bytost). V jeho teorii dítě během vývoje své hry prochází vývojem člověka od prvopočátku.
3. Nacvičování dovedností – touto teorií se zabýval Karl Gross. Svou teorii stavěl na principech Darwinova přirozeného výběru. Přežije ten, kdo se nejlépe vyrovnává s podmínkami svého okolí a ten, kdo se dokáže přizpůsobovat měnícím se podmínkám. Hra je tedy brána jako způsob ke cvičení potřebných dovedností pro přežití. Zdokonalují se tak dovednosti potřebné v dospělosti. V této teorii můžeme spatřovat základy účelu hry také v dnešní společnosti.
4. Hra jako postoj – ve hře se uplatňují přirozené funkce organismu. Tato teorie se zaměřuje na prožitky v průběhu hry. Hra je pro člověka určitou zábavou, je s ní spojen smích a dobrá nálada. Hru člověk hraje proto, že ho tato činnost baví a naplňuje. Je sociální aktivitou, kterou může společně vykonávat více osob a tato interakce je naplňuje. Dominujícím znakem hry je svobodná volba, tedy určitý postoj, který člověk zaujal k činnosti pro to, aby si ji za hru zvolil. Tato

teorie opět vychází od Grosse, který se pro její určení inspiroval v názorech Darwina a Jamese Sullyho.

Výše uvedené teorie se snaží hru uchopit jako konkrétní činnost. To však nelze zcela připustit. Pro každého může hra spočívat v něčem jiném. Co bere jeden z nás za povinnost, to může být pro druhého hrou a formou určité zábavy.

5. Hra jako projekce rušivých podnětů – hra je v teorii Sigmunda Freuda z první poloviny 20. století prostředkem, skrze který se dítě vyrovnává s nezpracovanými a nadpřirozenými jevy. Tento proces ve hře probíhá tak, že si dítě nastoluje různé, pro něho nejasné situace a prostřednictvím hry se s nimi vyrovnává a hledá řešení. Tímto způsobem si odžívá subjektivní nepříjemné momenty v prostředí, které je pro něj bezpečné (třída, rodina,...).
6. Hra jako obraz skutečnosti – tato teorie byla prezentována v 50. -60. letech 20. století psychologem S. L. Rubinštejnem. Ve hře se jedná o přetváření skutečnosti, kterou dítě nevnímá jen jako realitu, ale snaží se ji nějakým způsobem modifikovat. Skrze hru přetváří různé situace a jevy do pro sebe přijatelné podoby. (Kořátková, 2005)

Hra z pohledu Jeana Piageta je rozdělena podle jednotlivých vývojových stádií. První období je sensomotorické. Zde je hra, která je opakující se, zaměřena na procvičení jedné určité činnosti. V následujícím symbolickém období hry spočívají v hraní si na „něco“: Předmětům, ale i lidem, dítě dává role, které jim v reálném světě nenáleží. (Klusák, Kučera, 2010). Jde v podstatě o námětovou hru a její obměny.

Podíváme-li se na tyto teorie z dnešního úhlu pohledu, v každé hře můžeme spatřovat určitou míru reálnosti. Samozřejmě v některé více než v jiné. Například první teorie o přebytečné energii je i v dnešní době určitě brána v potaz. Každý učitel ví, že dítě nemůže pouze sedět a vykonávat neúměrně dlouho statickou činnost, ale potřebuje také fyzické vyžití. Druhá, tedy rekapitulační teorie je dle Millarové (1978) ne zcela potvrditelná. Dle vědeckých poznatků genetiky nelze prokázat, že získané charakteristiky v průběhu života mohou být zděděny. Hra jako nacvičování dovedností a hra jako postoj, jsou teorie plně reálné. Hrou se dítě učí dovednostem novým a také si procvičuje dovednosti, které již získalo. Je pro dítě také ve velké míře socializačním činitelem. Spontánním způsobem se v ní učí vycházet se svým okolím, poznávat ho a prozkoumávat

nenucenou formou. Vytváří si skrze ni vlastní postoje a hodnoty, které do hry následně promítá.

Poslední dvě teorie jsou pro dítě a jeho vývoj neméně zásadní. Prostřednictvím hry může prožívat situace, které pro něho nejsou v běžném životě přijatelné. Někakým způsobem si je přetváří a odžívá v přijatelné formě, skrze kterou se s nimi vyrovnává. Tyto teorie naznačují, že hru můžeme použít jako terapeutický prvek pro uvolnění dítěte z nepříjemných situací.

V historickém kontextu určitě nesmíme opomenout Úmluvu o právech dítěte, která byla přijata 20. listopadu 1989 Valným shromážděním OSN. Česká republika ji přijala v roce 1991. V textu stojí: „*Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají právo dítěte na odpočinek a volný čas, na účast ve hře a oddechové činnosti odpovídající jeho věku, jakož i na svobodnou účast v kulturním životě a umělecké činnosti.*“ (www.osn.cz) Ze znění Úmluvy o právech dítěte jasně vyplývá postavení hry v životě dítěte a také to jak hru vnímá dnešní společnost. Jak v očích odborníků, tak široké veřejnosti, je hra činnost, která je pro dítě potřebná a je nedílnou součástí jeho života. Pro dítě je důležitá tak, že je třeba ji chránit i na základě mezinárodních deklarací, jako je Úmluva o právech dítěte.

Hra je i v dnešní době brána jako činnost, která připravuje dítě na život v dospělosti. Rozvíjí se v ní dovednosti, postoje, zdokonalují se schopnosti i poznatky a upevňují se vhodné návyky. Bereme ji také jako formu zábavy a projevení sebe samého, své osobnosti a svobodné vůle.

2 Vymezení hry

Na hru můžeme nahlédnout z více úhlů pohledu. Pro tuto diplomovou práci je stěžejní pojetí hry z hlediska tří vědních disciplín, a to: psychologie, pedagogiky a filosofie. Ve všech těchto oborech bude věnována pozornost především sociální stránce hry. Socializační funkce hry je z hlediska zaměření tématu důležitým faktorem pro proces sociálního učení.

2.1 Vymezení hry z pohledu vědních disciplín

Vzhledem k obsahu diplomové práce jsou pro určení specifického postavení hry v rozvoji dítěte předškolního věku vybrány vědní obory psychologie, pedagogika a filosofie. Lze však vysledovat, že každý z nich spatřuje hru v jiných rovinách působnosti

na člověka. Na hru přináší jmenované disciplíny různé pohledy, které společně umožňují lepší porozumění její mnohohrstevnosti a specifickému, metodickému postavení.

2.1.1 Hra z pohledu psychologie

„Hra, tělesná nebo duševní činnost bez užitečného cíle, jíž se oddáváme pouze pro zábavu, kterou poskytuje.“ (Sillamy, 2001, str. 73.)

Hra je tedy činností člověka, kterou vykonává bez vidiny nějaké prospěchu a užitku. Jedinec činí hrovou činnost za účelem zábavy.

„Pro dítě je všechno hra: zpočátku si hraje se svým tělem. Později rádo reprodukuje, co vnímá z okolí. Kolem 4 až 5 roku napodobuje osoby z okolí (maminku, lékaře, atd.) Pro hraní rolí, kde hlavní místo zaujímá identifikace, přicházejí hry s pravidly (v 5 až 7 letech), ve kterých dítě zažívá potřebu dodržování konvencí.“ (Sillamy, 2001, str. 73.)

V psychologickém a pedagogickém pohledu na hru můžeme nalézt společné prvky. Stejně jako Sillamy uvádí hry s náměty napodobující osoby z okolí, tak i v pedagogice o této hrové činnosti mluvíme jako o hře v roli. Neméně opomenutelné jsou hry s pravidly, které mají zesilující tendenci s rostoucím věkem dětí.

Z pohledu psychologie se hra vyvíjí tak, že dítě si hraje nejprve samo, posléze paralelně vedle sebe s druhými - spoluhráčem, či spoluhráči, a nakonec si hraje společně s ostatními v kooperaci. (Millarová, 1978)

Vývoj hry můžeme dále ještě členit detailněji. Dítě umí od šestého týdne reagovat na podněty úsměvem a projevuje známky radosti z přítomnosti druhých osob. Explorace s druhými osobami pro dítě nastává v okamžiku, kdy je schopné na ně dosáhnout a dotýkat se jich. Mezi pátým a sedmým měsícem se dítě naučí rozpoznávat cizí obličeje. Jeho zájem se odkloní od obličeje dospělé osoby k obličejům jiných nemluvňat a starších dětí. Zhruba v roce se hra vyvíjí a dostává imitační charakter. Dítě napodobuje chování a činy dospělých. Tato činnost je pro něho uspokojující. Okolo třetího roku nastupuje samostatná hra, kdy si hrají vedle sebe a mají tendenci vybírat si stejné hračky. Hra je již odlišná. Nehraje si s dospělým, který ve hře vystupoval pro dítě v roli partnera, ale hraje si vedle dítěte, které může v procesu hry považovat také za soka, který ke hře využívá stejné hračky. Může mít pocit, že mu vedle si hrající dítě bere jeho hračky. V tomto období tak často vznikají vzájemné konflikty. (Millarová, 1978)

Schopnost kooperace při hře vyplývá z věku spoluhráčů. Podmínkou je jejich aktuální stupeň vývoje. Čím je dítě mladší, tím je pro něho kooperace složitější. Nedokážou rozložit pozornost na více objektů a probíhajících dějů, tudíž se nezvládnou současně soustředit na hračku, proces hry a navíc ještě kooperaci se spoluhráčem. Postupně, jak se dítě vyvíjí, zvládá více dělit svou pozornost, rozvíjet svou hru a kooperovat se spoluhráčem. Kolem třetího roku se objevuje hra sdružující. Děti se zapojují do hry s druhým dítětem, soustředí se ale na svůj vlastní podíl na hře, nikoliv na spoluhráče. Skutečná kooperativní hra, například námětová, se ale velmi zřídka vyskytne před třetím rokem. (Millarová, 1978)

Co se týče součinnosti a soupeření ve hře, děti se postupně naučí, že je v rámci hry lepší se o hračky podělit a domluvit se. Je to ale velmi dlouhá cesta, a v některých případech trvá až do konce předškolního věku. Domluva je nezbytná pro to, aby hra mohla vůbec probíhat a nedocházelo k neustálým rozbrojům. (Millarová, 1978)

V předškolním věku děti začínají hrát také organizované hry s pravidly. Hry jsou vymezeny určitým řádem a tak poskytují skupině společný a jasný cíl. Díky tomu nezpůsobují mezi spoluhráči takové konflikty. (Millarová, 1978)

Vývoj hry je ve velké míře individuální. Je jistý rámec jejího vývoje, ten je ale podmíněn mnoha faktory. Každé dítě je jedinečné a individuální, vyrůstá v jiném prostředí, působí na něho odlišně podněty, a tak se i jeho hra vyvíjí jinak. Změnu ve hře dítěte a to i v kooperaci se spoluhráčem, můžeme spatřovat také v různých prostředích s různými osobami a dětmi. Třída v mateřské škole může být tím prostředím, kde se dítě cítí bezpečně a zde může být jeho hra rozvinutější než v prostředí neznámém.

Ve hře dětí jde spíše o samotný proces než cíl. Ten nabývá na důležitosti s rostoucím věkem dítěte. Fontana (2010) uvádí ve své knize pojem herní pud. Srovnává ho například s pudem hladu a dalšími, které jsou dítěti vrozené. Na základě toho můžeme spatřovat, že psychologie přijímá potřebu hry dítěte za naprosto přirozenou, vrozenou a pro dítě neoddělitelnou součást jeho života. Díky tomuto pudu je dítě vedeno k interakci se svým okolím a skrze něj probíhá sociální učení a začleňování do společnosti.

Patrné jsou také rozdíly mezi hrou chlapců a dívek. Tyto rozdíly jsou ve velké míře obecně předpokládány a také většinou podporovány, i když v dnešní době můžeme pozorovat snahu o jejich stírání. Jak uvádí Millarová (1978), v jednom prováděném výzkumu bylo prokázáno, že jak chlapci, tak děvčata projdou postupně většinou her, jak

„dívčích“ tak „chlapeckých“. Každé pohlaví má ale odlišný časový úsek, po který v určitých hrách setrvává. Zatímco děvčata jsou při hrách zpravidla tišší a klidnější, chlapci jsou hlučnější a energičtější.

Kniha byla publikována v 70. letech 20. století a i přes dobu, která uplynula, je patrné, že už tehdy bylo podloženo, že chlapci i děvčata prochází všemi hrami bez genderového rozdílu a je pouze rozdíl v časovém úseku, po který se hram věnují. V dnešní době už není nijak zvláštní vidět chlapce s panenkou v kočárku, nebo dívku hrající si s autodráhou. Genderové role ve hrách dětí se stírají spolu s vyrovnáváním rolí pohlaví v dnešní společnosti. Samozřejmě vše závisí na kultuře, ve které dítě vyrůstá a na tom jak na tuto problematiku daná společnost či komunita nahlíží.

2.1.2 Hra z pohledu pedagogiky

Hru představuje pedagogický slovník Průcha, Walterová, Mareš (2009) takto: „*Forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. Zahrnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé skupiny i velké skupiny.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009. str. 92)

Jak ve slovníku dále autoři uvádí, jsou potřebné také nejrůznější pomůcky, náčiní a další předměty. Hry mají z velké části charakter sociální interakce s možnými jasně formulovanými pravidly v rámci dané hry. Hrové procesy můžeme pozorovat, studovat a na jejich základě také diagnostikovat.

Autoři, již více než před třiceti lety popisovali, že hra je pro dítě odpočinkem a současně mu umožňuje ventilaci nadměrné energie. Skrze hru se jedinec připravuje na život. Jejím prostřednictvím se dítě sebeuplatňuje a učí se přirozeně působit na své okolí. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

„*Hra je základní formou lidské aktivity. Pro dítě předškolního (a mladšího školního) věku je potřebou a hlavní činností a v jeho rozvoji je nezastupitelná. Prostřednictvím hry se dítě aktivně vypořádává se světem. Dětská hra je započata dobrovolně, pro vnitřní uspokojení, dítě nemá na mysli určitý výsledek nebo produkt.*“ (Havlinová, Vencálková, Havlová [et al.], 2008, str. 62) Hra je nejběžnějším a nej přirozenějším způsobem projevu

dítěte. Je v ní spontánnost a bezprostřednost s jakou přistupuje ke světu, který jejím prostřednictvím objevuje.

Dítě se při hře učí ovládat své okolí a to jak předměty, tak osoby, které se v něm nachází. K tomu, aby mohlo porozumět světu, ve kterém žije, potřebuje právě hru a další spontánní činnosti, ve kterých napodobuje a řeší reálné situace, které nastávají v životě člověka. Nejprve na nižší úrovni, která poté i s věkem vzrůstá. Ke hrám používá různé předměty a pomůcky denní potřeby, se kterými se učí zacházet. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

Brierley uvádí tři typy her. Jako první jsou hry s pravidly. Autor uvádí, že pro děti do pěti let jsou tyto hry problematické a pravidla chápou pouze velmi povrchně, potažmo je nedokáží dodržovat. Dalším uváděným typem jsou hry explorativní. Tato hra je do velké míry závislá na aktuálním stupni vývoje dítěte a dle věku se velmi liší. Dítě tříleté nedokáže obsáhnout škálu činnosti jako dítě šestileté. Poslední typ hry, který autor uvádí je hra imaginativní. Imaginace se promítá jak do role dítěte, tak také do využití předmětů, které se nachází v jeho blízkosti.

Hra je dominantní činností v průběhu vývoje dítěte. „*Hru chápeme jako specifickou formu činnosti prováděnou lidmi různého věku v nejrůznějších kulturních podmínkáchi vyššími druhy zvířat, zejména mláďaty.*“ (Severová, 1982, s. 12)

„*Soustava charakteristik činnosti je vymezena čtyřmi znaky:*

1. *činnost je aktivitou organismu jako celku, která je psychicky řízená;*
2. *je interakcí mezi subjektem a objektem;*
3. *na jejím základě dochází k uspokojování potřeb;*
4. *jejím prostřednictvím se jedinec učí a mění tak své vnitřní podmínky k provádění další činnosti.*“ (Severová, 1982, s. 13)

Tyto čtyři znaky odpovídají hře dítěte. Při své hře zapojuje zpravidla celé tělo a koncentruje psychiku na danou činnost. Hra je prováděna v interakci s ostatními dětmi nebo s předměty. Jejím prostřednictvím se učí sociální interakci se svým okolím a manipulaci s předměty denní potřeby. Vychází z přirozené potřeby dítěte vykonávat tuto činnost a učit se skrze ni poznávat věci a situace, které budou potřebné pro následný rozvoj a poznávání okolí. Pro dítě je determinující činností v ohledu k jeho vývoji hra.

Hra dítěte má určité znaky, podle nichž hodnotíme, zda se skutečně o hru jedná. Těmito znaky jsou:

- „*spontánnost*,
- *zaujetí*,
- *radost*,
- *tvořivost*,
- *fantazie*,
- *opakování*,
- *přijetí role*.“ (Koťátková, 2005, s. 17)

Spontánnost je jistě jedním z hlavních znaků hry. Spontánní hru bereme jako něco svobodného, pro co se dítě rozhoduje samo a pokud by tomu tak v dané činnosti nebylo, nemohli bychom ji považovat za hru.

Může se stát, že vidíme hrající si děti, které jsou v danou chvíli uzavřené ve své činnosti a co se děje v jejich okolí naprosto nevnímají. Jsou čistě zaujaté hrou a nic jiného pro ně v daný okamžik neexistuje. Pokud dítěti, které je takto silně zaujato hrou do činnosti vstoupíme, můžeme se setkat s velmi negativní odezvou.

Hra dítěti přináší radost a uspokojení. Můžeme často pozorovat, že dítě je hrou zaujato natolik, že během ní hovoří samo se sebou. Uspokojení můžeme pozorovat, jak v mimice dítěte, tak v jeho gestech. (Koťátková, 2005)

Ve hře projevuje také svou vlastní tvořivost a fantazii. Je samozřejmě vázána na druh hry, do jaké míry je jí zaujato, na jeho možnostech a na tom co mu umožní okolí. Při hře využívá různé předměty ze svého okolí, dává jim novou funkci, používá je v nových situacích a kombinuje v různých variantách. Tvořivost se samozřejmě nemusí týkat pouze předmětů hmotných, ale také slov, pohybů a nejrůznějších výrazových prostředků, skrze které se může projevovat.

Fantazie se u dítěte projevuje zhruba před třetím rokem. U každého nastupuje individuálně. Ve věku od tří do šesti let má fantazie ve hře dominantní roli. Napomáhá k překonání některých překážek, které jsou jim ve hře postaveny například z hlediska materiálů hraček, konstrukčních možností, z hlediska sociálního kontaktu, v podstatě

fantazie může ve hře dotvářet a akcelarovat její průběh. Pomáhá překlenout realitu toho, co hru omezuje a dovoluje mu dosáhnout své představy. (Koťátková, 2005)

Většina těchto znaků se ve volné hře dítěte projevuje. Jestliže by nebyly alespoň z části naplněny, o dětskou hru by se ve své podstatě nejednalo.

2.1.3 Hra z pohledu filosofie

„Podle formy tedy můžeme hrou souhrnně nazvat svobodné jednání, které je míněno „jen tak“ a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto může hráče plně zaujmout, k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem a jímž se nedosahuje žádného užitku, které se uskutečňuje ve zvlášť určeném čase a ve zvlášť určeném prostoru, probíhá řádně podle určitých pravidel a vyvolává v život společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím, nebo se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestrojí za něco jiného.“ (Huizinga, 1971, str. 20)

V definici dle Huizinga je zahrnuto filosofické pojetí hry. Je to taková činnost, která je svobodná a není běžnou součástí všedního života. Hráč je jí plně zaujat. Výsledkem není žádný hmotný zůstatek, který by nám přinášel užitek. Součástí hry z pohledu filosofie je také určité tajemno, kterým se hráč skrze hru vymaňuje ze všedního života a dostává se do svých představ a fantazií.

„Není pochyb, že hra musí být definována jako svobodná a dobrovolná aktivita, zdroj radosti a zábavy. Hra, ke které bychom byli nuceni, by okamžitě přestala být hrou, stala by se donucením, galejemi, které bychom se snažili rychle uniknout. Povinná nebo i jenom doporučená hra by ztratila jeden ze svých základních rysů, totiž spontánnost.“ (Caillois, 1998, str. 28)

V pojetí hry Cailloise můžeme spatřovat paralely s psychologickým i pedagogickým pohledem. Hra je činností čistě dobrovolnou, a pokud by tomu tak nebylo, za hru bychom ji nemohli považovat.

2.2 Druhy her

„V předškolním vzdělávání by měly být uplatňovány aktivity spontánní i řízené, vzájemně provázané a vyvážené, v poměru odpovídajícím potřebám a možnostem

předškolního dítěte.“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006, str. 9)

Druhů her dítěte předškolního věku je velké množství. Pro specifikaci diplomové práce byla zvolena hra volná a řízená. Pokud hovoříme o volné hře a o hře řízené, každá z nich je odlišná. U prvního typu převažuje vlastní volba dítěte, v druhém je podstatné zaměření a cíle pedagoga. Následující podkapitoly budou věnovány těmto dvěma typům hry.

2.2.2 Volná hra

„Dítě si hraje převážně tak, jak samo chce, kdy chce a s čím chce. Můžeme mu sice ve hře bránit, ale nikdy je nemůžeme přímo donutit, aby si proti své vůli hrálo. Právě spontánnost, pocit volnosti a dobrovolnosti, s níž ke hře přistupuje, je základním charakteristickým rysem hry.“ (Dostál, Opravilová, 1988, str. 134)

Volná hra je pro dítě předškolního věku stěžejní a dominantní činností. V dnešní době také víme, že je jedním z hlavních prostředků všestranného rozvoje dítěte. Pro dítě je dominantní činností jak v mateřské škole, tak i mimo ni.

Jak uvádí Havlínová, Vencálková, Havlová [et al.], 2008, str. 62: *„Mateřská škola podporující zdraví vytváří prostor, čas a prostředky pro spontánní hru vycházející z přirozených potřeb a zájmů dítěte.“*

Prostřednictvím volné hry můžeme podporovat hravost dítěte a pochopit jeho potřeby. Ve volné hře se posiluje samostatnost a prosociální chování na základě vlastního rozhodování. Jedná se o stěžejní činnost předškolního dítěte, kterou je třeba podporovat a povzbuzovat. (Caiatiová, Delačová, Müllerová, 1995)

Dále autorky uvádějí, pokud vyslovíme pojem volná hra, každý si myslí, že přesně ví, o čem se mluví a že tento pojem má jednoduchou definici, nad kterou ani není třeba nijak polemizovat. V praxi tomu ale tak není. Na termín volná hra bychom měli nahlížet s opatrností, protože opravdu o čistě volnou hru se jedná málokdy.

Ve většině případů do hry učitelka, nebo někdo jiný, zasáhne. Po jakémkoliv zásahu do hry zvenčí už musíme termín volná hra užívat s obezřetností. V předškolním vzdělávání bychom si měli na volnou hru vymezit určitý čas. Neměl by to být jen čas, kdy čekáme, než se nám sejde třídní skupina. (Caiatiová, Delačová, Müllerová, 1995)

O volné hře hovoříme tehdy, když si dítě zvolí vše, co se hry týká: spoluhráče, prostor, hračky, námět hry a vše další co by mohlo hru, její průběh a naplnění determinovat. Vše si zvolí podle své potřeby a není ničím omezováno. Aby byla umožněna možnost volné hry, musí k tomu být vhodné prostředí, kde se dítě cítí příjemně, svobodně a v bezpečí. Teprve poté je schopné se uvolnit a svobodně se projevit.

„Pro hru musí děti mít:

- *dostatek pomůcek, materiálu a nářadí k pracovním činnostem;*
- *dostatek funkčních, podnětných a estetických hraček;*
- *volný přístup k hračkám, které musí být v jejich dosahu a dohledu;*
- *oblečení, které nebrání ve hře;*
- *vhodně zařízenou a vybavenou zahradu, včetně dostatečného množství pomůcek a hraček.“* (Havlíková, Vencálková, Havlová [et al.], 2008, str. 62)

Důležité je dávat dětem podněty a náměty k volným hrám, vhodně je motivovat a také usměrňovat. Učitelka by měla dát dostatek podnětů ve společných hrách, ale zejména ponechat iniciativu na dětech.

Volná hra je velmi důležitým prvkem v diagnostice dítěte. Můžeme v ní pozorovat přirozené a nenucené projevy, které nám ukazují na způsob života dítěte. Ve volné hře často slyšíme věty, které jsou typické pro dospělé osoby. Děti ve hrách interpretují to, co vidí a slyší ve svém nejbližším okolí. Zkouší si v dětském kolektivu, jestli je toto chování společensky přijatelné nebo nepřijatelné. Projevují se velmi spontánně. Ve hře můžeme sledovat například sociální zralost dítěte, jeho emoční stabilitu a další např. kognitivní složky osobnosti dítěte. Volná hra je jedním z nejdůležitějších diagnostických prvků v pedagogických situacích. Je tedy neopomenutelnou součástí předškolního vzdělávání.

2.2.3 Řízená hra

Základním znakem řízené hry je přítomnost někoho, kdo tuto hru ovlivňuje. Řídí její organizaci, náměty, cíle, udává pravidla a kontroluje jejich dodržování.

Termín řízená hra užíváme tehdy, jde-li o hru přímo navrženou třetí osobou (učitelkou), nebo začne-li učitelka řídit volnou hru dítě. Ovlivňovat hru dětí můžeme například vymezením místa, času, prostoru, hraček, pravidel hry, které se musí dodržovat. (Koťátková, 2005)

Řízené hry jsou zaměřeny na dodržování určitých pravidel a směřují k dosažení určitých cílů. Jak uvádí Koťátková (str. 53., 2005):

- „přijmout pravidla hry a dodržovat je,
- koordinovat své chování ve prospěch společné hry a prožitku z ní,
- vnímat sounáležitost se skupinou apod.“

Jak vyplývá z definice řízené hry, je to činnost nějakým způsobem vedená. K vedení vždy vhodně volíme motivaci. V řízené hře si stanovujeme cíl, abychom ji směřovali, usměrňovali nebo zadali za účelem splnění daného cíle, který může hru ovlivňovat částečně nebo zcela. Pokud hru řídíme, měli bychom také zvolit metody, jimiž budeme postupovat k vytyčenému cíli.

3 Vývoj hry v období předškolního věku

Hra je pro dítě přirozenou a nedílnou součástí života. Samo ji iniciuje na základě svých vlastních pohnutek a potřeb. Vychází z podnětů a situací, které můžeme pozorovat a zažívat ve všedním životě. Ve hře se odráží aktuální stupeň vývoje dítěte. Podle rozsahu a způsobu hry můžeme poznat, jak se dítě vyvíjí a zda je vývoj odpovídající. Každý stupeň vývoje se nám zrcadlí v jeho hře, a proto jsme si vědomi odlišných specifik dle věku dítěte.

3.1 Vývoj hry dítěte 3 – 6 let

V následující kapitole bude uveden vývoj hry dětí mezi třetím až šestým rokem. Koťátková (2005) uvádí dělení dle dětských potřeb pro určité zaměření her:

3.1.1 Konstruování ve hře

Do těchto aktivit můžeme zahrnout jak hry, ve kterých dítě vytváří trojrozměrný výtvar, tak i výtvary plošné, například kresbu a skládání.

Ve třetím roce života se stavby dítěte mění. Nestaví už jen horizontálně a vertikálně, ale vytváří i různé brány a pokouší se o složitější kombinace. Do konstruktivní hry se promítají dosavadní zkušenosti. Dítě je aplikuje a obohacuje o nové. Nejprve staví bez cíle, až na konci činnosti určí, co stavba znázorňuje. Podobné je to také s kresbou, dítě v tomto věku kreslí, aniž by si vytklo cíl toho, co má obrázek ve výsledku znázorňovat. Postupem času už ale dítě staví a kreslí s určitým záměrem, který ale ještě může v průběhu činnosti změnit dle své potřeby.

Ve čtvrtém roce života se objevují stavby ve tvaru ohrádek, do nichž vkládá předměty, například zvířátka. Do stavby aplikuje brány, přejezdy, vjezdy, to vše podle aktuální situace, jak mu stavba zrovna vyjde. Také v tomto věku ještě není v průběhu záměr stavby jasný a mění ho podle toho, jak se mu daný výsledek zrovna jeví. Určitý záměr již předem vyslovuje. Ještě nedovede zcela předvídat, jak se bude materiál chovat v daných momentech, které při procesu stavby vznikají a tak na základě těchto proměn mění i svou vizi.

Uzavírání konstrukčního prostoru stěnami se objevuje v pátém roce života. Dítě při hrách také vytváří často nepodstatné ale pro něho zajímavé detaily. Na počátku činnosti má určitou představu a tu se snaží udržet, už ji neopouští tak snadno jako v předchozích vývojových stádiích. Pro dokončení své prvotní představy je schopno vyvinout úsilí, jde si za svým cílem. V tomto období je více zaujato procesem konstruování než samotným výsledkem. Naplněním cíle jeho činnosti je proces a dosažení vytýčeného cíle. Dítě dokáže své výtvary okomentovat a to i kriticky.

S postupem času se více soustředí na výsledek činnosti. Kolem šestého roku častěji přemýšlí nad samotným procesem stavby, zkouší a opravuje, co se mu nepodařilo. V tomto věku stavby zastřešuje a pokouší se o konstrukčně složitější prvky, jako například schody. Pokud pro dosažení přesného výsledku kombinuje různé druhy stavebnic, je to ukazatelem, že zvládlo velmi dobře předchozí vývojové stupně a ušlo velký kus cesty. Cenná je také skupinová konstruktivní hra. Vede ke komunikaci, domluvě, argumentování, přemýšlením nad společnou činností a k respektu druhých.

3.1.2 Hry zaměřené na pohyb a zvládání prostoru

Potřeba pohybu je základní a dominantní v daném vývojovém období. V předškolním věku se tvoří a rozvíjí základy pro další pohybové dovednosti. Je tedy důležité tuto potřebu neodpírat a nechat dítě plně se rozvíjet, samozřejmě s ohledem na bezpečnost jeho a okolí.

Dítě mnohdy zkouší jeden pohyb stále dokola. Ten piluje a získává v něm větší dovednost a jistotu. Tato činnost mu přináší uspokojení a radost. Můžeme pozorovat, že jednotlivé dovednosti se spojují a pohyby se provádějí v kombinaci s dalšími již naučenými. V těchto činnostech si dítě vytyčuje cíle a snaží se je více méně naplnit.

V souvislosti s pohybem si buduje i určitou sebejistotu, odvahu, rozhodnost a poučuje se ze svých chyb.

Okolo čtvrtého roku začíná napodobovat některé pohybové prvky ze sportovních her. Zkouší, co vidí, má určitý vzor a podle toho zkouší svůj pohybový rozsah. Děti individuálně, ale i skupinově „experimentují“ s pohybovým rozsahem svého těla, například na prolézačkách ve smyslu konstruktivním – vyplnění určitého prostoru svým tělem. Často si staví „překážkové“ dráhy z nejrůznějších prvků, či přírodnin.

V pěti až šesti letech zkouší a vyhledávají nejrůznější pomůcky ke cvičení a pohybu: kola, koloběžky, brusle, skateboardy, lyže, sánky, boby a další. Zaměřují se více na akrobatické cviky. V tomto období také nastupuje závodění, děti rády poměřují své síly. Srovnání s druhým je pro ně motivací ke snaze naučit se něco nového a zdokonalit to, co už umí. V tomto věku nastolují pro své hry pravidla, ať jde o hry již vymyšlené s předem jasnými pravidly, nebo si vymýšlí hry nové. Na dodržování těchto pravidel v průběhu činnosti trvají.

3.1.3 Hry s náměty z okolního světa

Potřeba vyrovnat se s okolním světem se u dítěte ve hře projevuje skrze napodobování aktivit, které může spatřovat například ve světě dospělých. Snaží se tímto způsobem vytvářet a naplňovat reálné příběhy, které se kolem nich odehrávají.

Jedná se o námětové hry, kdy si děti hrají „na něco“ a „na někoho“. Tyto hry jsou z počátku prosté, ale s narůstajícími znalostmi a dovednostmi se zdokonalují. V těchto hrách se zpravidla jedná především o rozvoj komunikace s druhými. Jejich prostřednictvím se dítě může stát zvířetem ale i dospělou osobou. Může si tyto role odžít a skrze hru může hledat svou pozici, paralely mezi svým světem a světem své postavy ve hře. Může zkoušet různé chování prostřednictvím role a sledovat dopady tohoto jednání na jeho bezprostřední okolí, které mu tím dává zpětnou vazbu o vhodnosti, či nevhodnosti jednotlivých činů.

V druhé polovině předškolního období se prodlužuje doba, po kterou dítě dokáže naplňovat námět hry. Ve hře je více nápadité, vynalézavé a tvůrčí. Se zaujetím informuje okolí o svých hrách a přináší mu to uspokojení.

V námětové hře vnímá spoluhráče a jejich souznění rolí. Postupem času je už schopno přijímat také vedlejší role, které pomohou rozšířit dějovou linku příběhu.

Přijímání rolí posiluje sebekázeň a sebeovládání. Během těchto her děti prožívají společnou vzájemnost. Hry je vedou k tomu, aby mezi sebou nějakým způsobem komunikovaly a domluvily se na průběhu a ději činnosti. To vede k vzájemnému respektu a současně k učení zdravého prosazení svého názoru.

3.1.4 Hry s náměty z literatury a médií

Pohádkové, ale i jiné příběhy jsou podněcující a děti je rády vpravují do svých her. Ve volné hře můžeme spatřovat prvky pohádek a nejrůznějších příběhů, které děti v danou chvíli zaujaly. Tyto příběhy dětem přinášejí možnost podívat se na svět i z jiného úhlu pohledu, umožňují rozvíjet fantazii a představivost.

Příběh v sobě může obsahovat mnoho zápletek a situací, které jsou pro dítě zajímavé. Tyto momenty pak může aplikovat do svých her. V bezpečném prostředí školy, či rodiny si může odžít dané situace a svým způsobem se s nimi vyrovnat. Skrze hru si dítě zkouší vhodné a nevhodné chování i s jejich možnými následky. Dítěti se prostřednictvím odžívání daných problémů a řešením konfliktů ve hře rozšiřuje jeho osobní a sociální identita.

Je také rozdílem, pokud je dítěti příběh předložen ve formě mediální (skrze televizi, počítač, tablet,...) nebo ve formě čtené. Při čtené reprodukci má více prostoru k přemýšlení, k dotvoření si určitých prvků, od vizuální představy hrdinů příběhu po představy řešení situací. Pokud je příběh podán zprostředkovaně skrze vizuální médium, je daleko méně prostoru pro jeho fantazii a iniciativu. Je tak ochuzen proces myšlení, porozumění, vytvoření vlastní představy, zapamatování a následné vybavení pro hru. Média přináší jasnou a v reálu ne zcela reprodukovatelnou představu o příběhu. Ve hře se často projevuje náhlé i časté opakování jednotlivých motivů příběhu.

3.1.5 Hry fantazijní a transponující realitu

Po třetím roce života už získaly děti mnoho informací, se kterými by mohly nakládat. V tomto období se ve velké míře projevuje fantazie. Reálné informace, které dítě získalo, aplikuje do svých smyšlených situací a nových kontextů. Jde o potřebu projevit se tvořivě vůči již poznané realitě.

Hry nazýváme fiktivní nebo dramatické. Dítě si hraje, hledá řešení a naplnění něčeho, co si ve skutečnosti nemůže ověřit. Vlastně si hraje na něco, co nezná, o čem ví jen

málo a hledá k tomu řešení. To pro něj způsobuje napětí a tenzi pro to, aby si hrálo dál. Kolem pátého roku se děti dokážou domlouvat ve fiktivní rovině a pozorně si naslouchat. Vede je k tomu v podstatě neomezené téma, jejich hra je v danou chvíli produktem pouze jejich vlastní fantazie.

3.1.6 Hry s hrovými partnery

Ve třetím roce života se objevuje paralelní hra. Dítě si nehraje v interakci, ale hraje si vedle jiného dítěte nezávisle na sobě, aniž by mu jeho přítomnost byla nepříjemná. Často přeruší svou hru a dívají se na hru dítěte vedle nich. Mnohdy mají tendenci chtít hračku dítěte, které je vedle nich, proto v tomto období vznikají konflikty a rozepře o hračky. Není to z důvodu potřeby vlastnit hračku kamaráda, ale z hlediska potřeby vyzkoušet si vlastnosti dané hračky, prozkoumávat její možnosti.

Před čtvrtým rokem se začíná objevovat sdružující hra. Více dětí se domluví na jedné hře, ale její následné provedení má individuální charakter. Hru tedy spojuje téma, námět, druh stavebnice a další, ale každé dítě si hraje v podstatě samo. Často mohou hrát i jednu roli navzájem, tedy ve skupině se může vícekrát opakovat tatáž postava.

Kooperativní hra je vrcholem uplatnění vzájemných vztahů ve hře. V této činnosti porovnávají své vlastní zákonitosti se zkušenostmi ostatních dětí. Nastává zde možnost korekce jejich prvotních sociálních zkušeností. V jejím průběhu se zdokonaluje schopnost spolupráce a dostavují se prožitky ze společné realizace činnosti.

Daný typ her vede k dialogu. V jeho průběhu vyvstávají rozpory mezi dětmi, které vedou ke společnému hledání řešení. Jsou schopny naslouchat připomínkám druhého, ale současně mají už i svou argumentaci. Hry vedou k velmi aktivní a dynamické komunikaci.

3.1.7 Hry soupeřivé a spolupracující

Konflikty mezi dětmi, ve smyslu soupeření, se objevují v druhé polovině předškolního věku. U konfliktů mladších dětí se nejedná o soupeření, jako spíše o spory o hračky, se kterými si momentálně hrají. Nejpatrnější nárůst soupeření ve hře je po pátém roce. Dítě je schopno pozorovat spoluhráče, má tendenci dosahovat toho, čeho dosáhl jiný, pokud ho daná činnost osloví. Soupeření ve hře by učitel, pokud to není nezbytně nutné, neměl úplně potlačovat. Pro děti je tento jev velmi důležitý. Je vhodnější pokud si různé

prožitky mohou vyzkoušet ve hře a ne v reálném životě. Při hrové činnosti dostávají zpravidla zpětnou vazbu, bylo-li jejich chování nevhodné.

Potřeba soupeřit je vlastnost, která je nám dána. U každého se v menší či větší míře projeví. Stejně tak jde i o odezvu na toto chování. Pokud je dítě ve hře až příliš dominantní snaží se ho zpravidla ostatní spoluhráči usměrnit.

Spolupráce je dovednost, které se dítě učí v průběhu hry s druhými. Při spolupráci ve hře prožívá jak roli dominantní tak i podřízenou. Jedná se o proces, který velmi silně napomáhá k rozvoji sociálního učení, jeho obsahem jsou: naslouchání, argumentace a sdělování vlastních názorů.

4 Rozvoj dítěte předškolního věku v rovině sociálního učení

Primární socializace dítěte probíhá v rodině. Zpravidla po dovršení třetího roku, kdy je dítě přijato do mateřské školy, setkává se s kolektivem vrstevníků a probíhá sekundární socializace. V některých případech je adaptace na kolektiv bezproblémová, ovšem občas se můžeme setkat také s adaptačními problémy. Je důležité k dětem přistupovat citlivě a spolupracovat s rodinou. (Vališová, Kasíková, 2012)

„V mateřské škole je výchova zaměřena na procvičování běžných hygienických pravidel (toaleta stolování), na osvojení si norem společenského chování, kultivaci mezilidských vztahů a osvojování základních hodnot společnosti.“ (Vališová, Kasíková, 2012, str. 383)

Dítě se v mateřské škole zpravidla poprvé setkává s hodnotami a normami široké společnosti v kontextu s tím, s čím bylo seznámeno již v rodině. To mu dává možnost porovnávat informace s novými, čímž se utváří jeho postoje a normy v sociálním kontaktu s vrstevníky. Také se poprvé učí novým sociálním rolím, stává se z něho žák a spolužák. Učí se kooperovat se svými vrstevníky a dodržovat společná pravidla soužití.

Sociální učení se definuje takto: *„Učení, které se uskutečňuje v sociálních podmínkách, sociálních situacích, v interakci s jinými lidmi. Výsledkem je osvojení si určitých sociálních rolí, postojů, rozhodovacích strategií, způsobu chování a jednání. Sociální učení může mít různé podoby: observační učení, nápodoba vzoru, společné činnosti (spolupráce, soutěžení) apod. sociální faktory mohou učení pomáhat, ale někdy ho též tlumit či blokovat.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 272)

Na základě této definice je patrné, že sociální učení probíhá skrze interakci s okolím dítěte. U člověka probíhá sociální učení od narození po celý jeho život. V průběhu vývoje na osobnost působí nejrůznější vlivy z okolí, které ji determinují a utváří. Všechny tři typy sociálního učení uvedené v definici jsou obsaženy v předškolním vzdělávání. Dítě se v počátcích učí spíše nápodobou, později přechází ke společné činnosti, která je mu východiskem pro sociální učení prostřednictvím zákonitostí a nabývání sociálních dovedností.

4.1 Socializace dítěte předškolního věku

V předškolním období má v socializaci dominantní roli rodina. Dítě zpravidla projevuje velký zájem o kontakt také s osobami mimo rodinu, vyhledává společnost vrstevníků a dokáže s nimi určitým způsobem kooperovat. Dovednosti v komunikaci narůstají s věkem. Vhodným prostředkem pro tento typ socializace je mateřská škola, která umožňuje kontakt s vrstevníky. (Hoskovcová, 2006)

Vztahy mezi vrstevníky jsou oproti vztahům v rámci rodiny proměnlivé a často krátkodobé. Prostřednictvím mateřské školy jsou děti vedeny k většímu osamostatnění se v rámci sociální skupiny. Jsou zde více samy za sebe oproti vztahům rodinným. „*Musí se učit známosti navazovat, utvářet, udržovat a dále prohlubovat, aby si tak našlo své místo ve skupině.*“ (In Niesel, Wilfried, 2005, str. 31) Pokud jsou vazby mezi skupinou pozitivní, dávají dětem vhodný start do budoucích sociálních interakcí. (Čačka, 1994)

Prostřednictvím interakcí ve skupině dítě začíná hodnotit i samo sebe, své kladné, ale také své záporné stránky. Vytváří si obraz o určité sociální skupině a o svém postavení v ní. Učí se, jak se vyrovnat s přátelstvím, ale také například s nepřijetím ze strany druhého. Současně se učí přijímat komunikaci a umět ji odmítnout v situacích, které se mu nějakým způsobem příčí. (Kern [et al.], 1999)

Z hlediska dnešní společnosti ve spojitosti s velkou pracovní vytížeností rodičů jsou děti zpravidla v mateřské škole velkou část dne. Proto je tato instituce do velké míry determinujícím socializačním prvkem dnešních dětí. Socializace dítěte je z velké části v rukou učitelky mateřské školy. Prostředí mateřské školy je pro děti specifickým místem. Na všechny jsou kladeny podobné požadavky a všechny děti dostávají srovnatelné podněty. Jsou v jedné skupině, což může stírat sociální rozdíly a do jisté míry pomoci

dětem, které vychází ze sociálně znevýhodněných podmínek. I když jak Hoskovcová současně uvádí, některým dětem tento kolektivní způsob vedení naopak prospívat nemusí. Vše je samozřejmě velmi individuální.

Vágnerová (2005, str. 217) uvádí, že někteří autoři jsou ve shodě s přínosem sociálních zkušeností pro děti (např. Erikson, Rohner, Steinberg a Belsky, Matějček a další): *„Předškolní děti, které získaly základní pocit důvěry v život i ve vlastní kompetence, nahlíží na svět jako na relativně bezpečný a věří, že je možné ovlivňovat dění, které v něm probíhá, vlastními silami. To znamená, že vlastní chování má nějaký význam, že se lze spolupodílet na tom, jak se budou různé sociální situace rozvíjet atd. Tyto děti se naučily bez větší úzkosti dávat i brát a respektovat také potřeby jiných lidí, především vrstevníků, kteří jsou na stejné úrovni. Není proto udivující, že získají i větší množství pozitivních sociálních zkušeností.“*

Je patrné, že dětský kolektiv je pro socializaci nezastupitelnou dominantou. Proto by jej mělo dítě předškolního věku navštěvovat. Má zde možnost vyzkoušet si různé sociální role a různé situace, díky kterým se formuje jeho osobnost. Učí se působit na své okolí, ale současně i přijímat jeho požadavky vůči němu samému.

Dominantním prostředkem socializace dítěte předškolního věku je hra. Nejvíce zkušeností se sociálními rolemi získává dítě skrze námětové hry (na maminku, na prodavače, na policistu, atd.). Do těchto her se promítá odpozorované chování reálných postav. (Hoskovcová, 2006)

4.2 Vhodné sociální prostředí

Vhodné sociální prostředí je klíčovou součástí procesu sociálního učení. Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, nevhodné sociální faktory mohou proces ovlivňovat také negativně. Proto musíme v prostředí, kde se dítě nachází, zajistit vhodné a podnětné sociální klima.

„Mateřská škola podporující zdraví vytváří bezpečné sociální klima na základě vzájemné důvěry, úcty, empatie, solidarity a spolupráce mezi všemi lidmi v mateřské škole.“ (Havlíková, Vencálková, Havlová [et al.], 2008, str. 62)

Pro vhodný vývoj dětí by měl mezi všemi účastníky výchovně vzdělávacího procesu v rámci mateřské školy i mimo ni panovat vřelý, přátelský a rovnocenný vztah tak, aby

sociální vazby mezi jednotlivými elementy působily vhodně na rozvíjející se osobnost dítěte. V sociálním kontaktu by měla dominovat přátelská a vřelá atmosféra.

V rámci mateřské školy vznikají nejrůznější situace, kdy u dítěte probíhá sociální učení. Sociální učení v mateřské škole je specifické, zpravidla vždy se jedná o interakci učitelky, dítěte a ostatních dětí. Tyto interakce probíhají v průběhu celého pobytu dítěte v mateřské škole. Vzájemné působení jednotlivců se uskutečňuje v individuálních činnostech, ve skupinových činnostech i prostřednictvím práce celé třídy. V průběhu dne se v rámci výchovně vzdělávacího procesu prolne několik různých činností. Vzhledem k tématu této diplomové práce budou v následujících podkapitolách zpracována hlediska sociálního učení v rámci volné hry a řízené činnosti.

4.3 Sociální učení a mateřská škola

Dítě se při vstupu do mateřské školy nachází v pro něj novém prostředí. Seznamuje se s novými lidmi a ne vždy pro něho může být tento proces snadný. Přátelství vznikající v prostředí mateřské školy jsou velmi proměnlivá a zpravidla krátkodobá. Mění se dle aktuální situace a momentální přitažlivosti jednotlivých dětí pro skupinu. Všechny tyto procesy, ať jsou to sociální vztahy kladné, nebo záporné, jsou důležitým podnětem k rozvoji emocí, citu a sociálních dovedností dítěte předškolního věku. K sociálnímu učení potřebují děti podporu, lásku a přijímání dospělé osoby, která je vede a ukazuje jim cestu. Stejně tak jsou ale potřebné jisté hranice a řád, které děti v třídní skupině musí dodržovat. Učitelka v mateřské škole musí dětem být vzorem, příkladem a využívat všech dostupných forem sociálního učení. (Mertin, Gillernová, 2003)

4.4 Organizační formy vhodné pro sociální učení

Z hlediska sociálního učení Svobodová (2007) zmiňuje tři formy individuální, skupinové a frontální. Při individuální činnosti se učitelka věnuje jednomu dítěti. Je to čas vymezený pouze pro něj, učitelka mu dává najevo jeho jedinečnost a dítě vnímá to, že má v danou chvíli veškerou její pozornost. Z hlediska sociálního učení učitelka může navazovat na dosavadní znalosti a zkušenosti dítěte a umožnit mu práci v jeho tempu, dle jeho individuálních potřeb.

U skupinových činností charakteristických kooperací mezi jednotlivci ve skupině společně řeší problémy, domlouvají se, spolupracují, pomáhají si, vzájemně argumentují.

U dětí předškolního věku začínáme ve dvojicích a malých skupinkách. Abychom mohli hovořit o skupinové činnosti, musí mezi dětmi probíhat interakce. Pokud budou tutéž činnost vykonávat pouze paralelně vedle sebe, o skupinovou činnost se nejedná. V případě této činnosti se u dítěte rozvíjí sociální učení v plné míře. K dosažení cíle je nutná spolupráce a kooperace, která vede děti k sociálnímu kontaktu, učení vyrovnat se s požadavky ostatních a současně prosazovat ty své.

Při frontální práci předkládá učitelka informace všem dětem současně. Nemusíme se zaměřovat pouze na verbální stránku frontální činnosti, hovoříme o ní také v případě cvičení, zpěvu, výtvarné činnosti, apod. Pokud se na danou činnost zaměříme z hlediska sociálního učení, spatřujeme ho v určitém pocitu sounáležitosti se skupinou v průběhu vykonávání stejné činnosti. Jedná se zde o společné prožitky, které skupina sdílí. Klíčové jsou také každodenní rituály v mateřské škole, jež napomáhají soudržnosti kolektivu třídy.

4.5 Sociální učení ve volné hře a řízené činnosti

Následující kapitola se věnuje sociálnímu učení ve volné hře a řízené činnosti. U každé z těchto činností probíhá sociální učení na různých úrovních a rozličnými postupy. V mateřské škole by se s určitostí měly tyto dva způsoby činností prolínat a vzájemně doplňovat tak, abychom došli k optimálnímu cíli z hlediska socializace dětí.

4.5.1 Sociální učení a volná hra

Skrze volnou hru se děti učí přirozeně navazovat sociální kontakt s ostatními dětmi. Seznamují se s názory, postoji, pravidly a normami, které aplikují do svého chování dětí v jejich blízkém okolí. Od vrstevníků se také učí jejich aktuálním dovednostem a vědomostem. Volná hra děti komplexně rozvíjí. V tomto typu hry by dítě mělo mít možnost svobodné volby výběru činnosti i spoluhráče. Prostřednictvím her dítě dostává přímou zpětnou vazbu ze svého okolí. Spoluhráči dávají aktuálně najevo svůj souhlas či nesouhlas s jednáním dítěte v rámci hrové činnosti. (Svobodová, 2007)

Svobodová uvádí možná rizika volných her:

- „omezený výběr činností,
- omezený prostor,
- přerušování hry,
- nahrazování volné hry řízenými aktivitami,

- *dětem volně nepřístupné hračky, knihy, tvořivé materiály a pomůcky,*
- *děti se musí dovolovat učitelky, kde a s čím si mohou hrát,*
- *omezování pohybu,*
- *nedostatek materiálu, hraček, či podnětů ke hrám,*
- *neumožnění zanechat stavby či výtvary pro další hru,*
- *dítě nemá ke hře kamarády alespoň přibližně stejné věkové skupiny,*
- *nucení dětí do hry,*
- *řešení konfliktů za děti,*
- *opomíjení prosociálního akcentu“ (Svobodová, 2007, str. 67)*

V praxi můžeme zpravidla narazit na několik rizik, vyskytujících se v jedné třídě zároveň. Častým problémem je nepřístupnost výtvarného materiálu a některých hraček dětem, přerušování hry, nucení do hry a řešení konfliktů za děti. V dnešní době mají děti také velmi málo času na svou volnou hru, pokud bychom hovořili o čistě volné hře, do které dítěti dospělý opravdu nezasahuje.

4.5.2 Sociální učení a řízená činnost

Při řízené činnosti směřujeme za určitým cílem. Činnost dítěte je nějakým způsobem determinována z okolí, například za účelem získání nových vědomostí, zkušeností, návyků, postojů, atd. Učitel vede dítě smysluplnou cestou, která směřuje k naplnění cíle činnosti, popřípadě k provázání s dalšími vědomostmi a zkušenostmi dítěte. V řízených činnostech se zpravidla snažíme děti z hlediska sociálního dovést k určité empatii, kooperaci v rámci skupiny. Vedeme děti ke spolupráci a k rovnocennosti. Společně si vytváříme pravidla a normy. (Svobodová, 2007)

Také v řízených činnostech mohou vznikat nejrozumnější rizika:

- *„příliš mnoho řízených činností,*
- *nucení dětí do činností, které je nebaví,*
- *užívání odměn a trestů jako motivace k činnostem,*
- *činnosti nevhodné pro dítě,*
- *hodnocení a porovnávání „úspěšnosti“ dětí,*
- *absence ocenění snahy,*
- *zaměření na výkon a produkt činnosti, místo na proces a prožitek dítěte,*

- *vyvolávání negativních prožitků některých dětí,*
- *činnosti málo rozvíjející dítě,*
- *činnosti neumožňující aktivitu dítěte,*
- *příliš autoritativní vedení ze strany učitelky,*
- *necitlivost k prožitkům a potřebám dítěte,*
- *opomíjení prosociálního akcentu“ (Svobodová, 2007, str. 67)*

I tato možná rizika můžeme spatřovat v činnostech učitelů mateřských škol. Samozřejmě, že učitel musí vždy přihlédnout k věku dítěte a jeho individuálním potřebám a možnostem splnění daného úkolu a na tomto základě klást vůči dítěti požadavky.

4.6 Interakční hry jako prostředek socializace v mateřské škole

Prostřednictvím interakčních her můžeme u dětí předškolního věku rozvíjet vzájemné vztahy v rámci třídní skupiny. Hra je v tomto věku dominantní činností. Skrze ni se mohou učit a rozvíjet své sociální dovednosti. Dominantní charakteristikou interakčních her je zaměření se na samotný proces her a na jejich průběh v sociální interakci mezi hráči. Výsledek her není důležitý. U tohoto typu her hovoříme převážně o prožitkovém učení. (Mertin, Gillernová, 2003)

Mertin, Gillernová ve své publikaci dále uvádí obecně platné charakteristiky, důležité pro interakční hry:

- Vycházet z vlastních zkušeností;
- provádět sebereflexi sebe a svého působení na třídní skupinu;
- vycházet z odborných znalostí vývoje dítěte v období předškolního věku;
- pracovat s každým dítětem dle jeho individuálních potřeb, ale stejně tak se skupinou jako s celkem;
- vytvořit příznivé třídní klima, kde se děti cítí bezpečně a uvolněně, být dětem partnerem;
- dát dětem pocit bezvýhradného přijetí a empatie;
- vytvořit ucelený program několika her, které učitelka s dětmi opakuje - hry lze zařazovat do programu dne dvakrát až třikrát týdně;
- učitelka musí jít příkladem a dbát na dodržování pravidel daných her;
- v programu postupovat od her jednodušších ke složitějším;

- bedlivě sledovat hru dětí, průběžně vyhodnocovat situaci a hru ukončit v pravou chvíli;
- hru u dětí nevynucovat, umožnit jim stát se pouhým „pozorovatelem“.

5 Osobnost učitele v předškolním vzdělávání

„Učitelka mateřské školy ve své práci realizuje celou řadu rozmanitých činností, a to ve složité síti sociálních vztahů, které se vzájemně ovlivňují. Profesní kompetenci podporují dovednosti různého zaměření, z nichž vystupují do popředí sociálně psychologické profesní dovednosti. Jejich osvojování a rozvíjení je základem pro optimalizaci působení mateřské školy ve prospěch rozvoje dítěte, ve prospěch spolupráce rodiny a mateřské školy, ve prospěch profesní spokojenosti učitelky.“ (Mertin, Gillernová, 2003, str. 21)

Jak vyplývá z této anotace profesních kompetencí učitelky mateřské školy, sociální stránka osobnosti učitele je pro výchovně-vzdělávací proces klíčová. Na jejím základě se odvíjí působení na dítě, ale také na jeho rodinu a nejbližší okolí mateřské školy.

Mertin, Gillernová dále uvádí skupiny dovedností podporující profesní kompetence učitelky mateřské školy:

- sociální a psychologické profesní dovednosti – tato oblast profesní kompetence je souborem učením získaných dovedností, je určitým předpokladem pro přiměřené sociální interakce v širokém kontextu sociálních vztahů v rámci mateřské školy
- oborové dovednosti – zde se jedná o obsah výchovně-vzdělávacího procesu, učitelka se musí orientovat v oblastech, které s dětmi v rámci programu třídního vzdělávacího plánu naplňuje
- dovednosti metodické – pedagog dokáže zvolit vhodné metody a formy učení na základě svých znalostí, možností a na základě možností dětí dané třídní skupiny
- profesní dovednosti diagnostické – učitelka pracuje s dítětem jako s jedinečnou individualitou, vychází ze znalostí individuálních zvláštností dětí, které si analyzuje na základě pedagogické diagnostiky, to učitelce

umožňuje osobnostní přístup k dítěti, stejně tak provádí i analýzu vlastní práce, na jejímž základě je schopna určité sebereflexe

5.1 Role učitelky ve hře dítěte

Učitelka ve hře dítěte může zastávat mnoho úloh, záleží pouze na ní samotné, jak se této role zhostí. Může se stát aktivním hráčem, někým kdo dohlíží na dodržování pravidel, může hru iniciovat, ale také usměrňovat, podpořit ji a započít a také zakončit. Poskytnout dětem nové podněty materiální i námětové, pomoci dítěti, které neví jak dál, být mu oporou. Jistě bychom našli i další role, kterými může učitelka hru ovlivňovat. Je také důležité říci, že rozličné úlohy bude zastávat v různých typech hry dítěte, například ve volné hře bude její role jiná než ve hře organizované.

5.1.1 Role učitelky ve volné hře dětí

Učitelka by ve volné hře dětí měla vystupovat v roli, jejímž prostřednictvím vytváří vhodné podmínky, navozuje přátelskou atmosféru a pocit klidu a bezpečí ve třídní skupině. Prostřednictvím vhodného výběru hraček a pomůcek, které může dětem nabízet, by měla rozvíjet, posouvat a stimulovat hru. Ve volné hře by určitě měla respektovat, že tato hra je dětí, ony jsou tím hlavním a ony si určují, jak a kam se bude její průběh odvíjet. Pokud do hry vstoupí, mělo by to být spíše na bázi vnesení nového elementu, v podobě inspirovat děti k dalšímu vývoji činnosti, ale nepřebírat dominantní roli. (Koťátková, 2005)

„Učitelka, dovoluje využívat čas a prostor k volným hrám dětí podle jejich představ, by měla dokázat ustoupit do pozadí a přesto být nablízku a umět to vyjadřovat širokou škálou nonverbální komunikace i jednoduchého pozitivně laděného verbalizování toho, co vidí, co se před ní rozvíjí i vrcholí.“ (Koťátková, 2005, str. 64)

5.1.2 Role učitelky v organizovaných hrách dětí

Na rozdíl od předchozích her se zde jedná o činnost, kterou iniciuje učitelka. Plánuje hru s jistým záměrem a cílem, který chce skrze danou činnost naplnit. Připravuje pomůcky, volí metody, organizaci a vhodnou motivaci. (Koťátková, 2005)

Učitelka může hru vést rozličnými způsoby a sama sebe postavit do aktivní role:

- stát se přímým účastníkem;

- být zprostředkovatelem činnosti a přímo se jí neúčastnit (motivovat činnost, předložit pravidla, podporovat aktivitu, dbát na dodržování pravidel);
- vytvořit nabídku (připravit prostředí, materiál, pomůcky, které by ke hře stimulovaly)

Pro obsah diplomové práce je sledována sociální stránka her. Na učitelku jsou v těchto hrách kladeny určité požadavky. Musí být schopna děti akceptovat a být empatická ke každému individuálně, ale i ke vztahům skupiny jako celku. Klíčové je také určit si vhodné cíle a to jak individuální vůči konkrétnímu jedinci, tak k celé skupině. Dokázat hru přizpůsobit, dle aktuálních potřeb dětí ji usnadnit a provázet je hrou. Být schopna vést ji různými způsoby, ať přímým vedením, tak vedením bočním. (Koťátková, 2005)

6 Pedagogická diagnostika jako prostředek poznání dítěte

Pedagogický slovník definuje diagnostiku takto: „*Posloupnost činností vedoucí k diagnóze.*“ Následně přímo odkazuje na pedagogickou diagnózu, kterou definuje jako: „*Výsledek pedagogického diagnostikování. Závěr, který mj. obsahuje: zařazení objektu, jevu, znaku do konvencemi stanovené diagnostické kategorie; jeho označení podle platného názvosloví; stanovení míry, intenzity, závažnosti, atd. znaku; formulování pravděpodobné příčiny; odhad dalšího vývoje (pedagogická prognóza); soubor doporučení pro další činnost (intervence), upozornění na rizika.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 51 a 189)

Pedagogická diagnostika je nedílnou součástí práce každého pedagoga předškolního vzdělávání. Vzhledem k individuálním rozdílům mezi dětmi a osobnostnímu pojetí výchovně–vzdělávacího procesu v mateřské škole, je nutné přistupovat ke každému dítěti jako k individualitě. Učitelka se snaží o hlubší poznání dítěte. Právě pedagogická diagnostika je prostředkem poznání, slouží nám jako nástroj pro odhalení případných odlišností a umožňuje nám včasné eliminovat odlišnosti ve změně chování u jednotlivců, je-li to třeba.

Učitelka provádí zejména pedagogickou ale z části také psychologickou diagnostiku, proto její diagnostickou činnost nazýváme pedagogicko–psychologickou. Z hlediska psychologie je diagnostika pedagogicko-psychologická samozřejmě méně

obsáhla než diagnostika psychologa. Nejedná se o psychoanalýzu, výstupy této diagnostiky slouží pouze pro stanovení obsahu vzdělávání a výchovy dítěte a výběru metod vzdělávání a také utvoření představy o osobnosti dítěte. (Mertin, Gillernová, 2003)

Kvalita práce učitelky z velké části závisí její schopnosti správně poznat své žáky, vědět co potřebují a na základě toho k nim co nejlépe přistupovat. Pokud chce někoho ovlivňovat a směřovat musí ho dobře znát. (Čáp, Mareš, 2001)

Vališová, Kasíková (2011) uvádějí, že pedagogická diagnostika vyžaduje samozřejmě značné znalosti, které má učitel ovládat. Musí dosahovat určitého stupně pedagogické a psychologické připravenosti. Pedagogovi náleží zejména diagnostika sociopsychických dispozic jedinců v rámci výchovně vzdělávacího procesu a diagnostika adekvátnosti psychomotorického a kognitivních funkcí vývoje s ohledem k věku dítěte. Diagnostikuje se zejména za účelem zefektivnění výchovně–vzdělávacího procesu.

Příklad diagnostikovaných jevů:

- Porovnávání, do jaké míry zvládal žák učivo s očekávanou normou;
- porovnávání žáků a jejich výsledků mezi sebou;
- sledování individuálních pokroků žáka;
- porovnání výsledků žáka s výsledky celé populace;
- porovnání jednotlivých skupin žáků a jejich výsledků mezi sebou.

Pedagogická diagnostika je pro učitelku nástrojem vhodné volby metod pro práci s dítětem. Pokud se jedná o třídní skupinu, měla by učitelka diagnostikovat každé dítě jako jednotlivce i třídu jako celek, neboť tak může nejúčinněji vytvářet a navozovat efektivní postupy prosociálního učení. Na základě analýzy vztahů odhadne, co skupina potřebuje a jak ji může ona jako pedagog vhodně nasměřovat a podpořit činnost dětské skupiny v zájmu jednotlivců i celku.

II. Praktická část

7 Formulace cílů

Záměrem praktické části je zkompletovat soubor her rozvíjejících sociální učení z hlediska sounáležitosti, přátelství a spolupráce ve skupině dětí předškolního věku. Sledovat, zda tyto hry opravdu k rozvoji sociálních kompetencí a sociálních modelů chování v třídní skupině přispívají.

Cíle diplomové práce:

1. Zjistit zkušenosti a názory učitelek na přínos her, které jsou určeny k rozvoji sociálního učení dětí, co hry v sociální rovině rozvíjí ve věkově homogenní a heterogenní třídě a zda tyto hry cíleně zařazují do své práce.
2. Připravit program souboru her podporujících vztahy ve skupině a sledovat, zda je ve větší míře možné podpořit přijímání pravidel, spolupráci, přijetí vedlejších a hlavních rolí a schopnost pomáhat si a řešit problémy.
3. Stanovit si kritéria pro pozorování volné hry ve zvolené třídě se záměrem zjistit, jak se ve hře odráží vývoj sociálního učení v průběhu zúčastněného pozorování.
4. Sledovat, zda je možné formou her iniciovaných učitelkou pozitivně ovlivnit sociální vztahy v rámci skupiny.

8 Výzkumné otázky

Položené otázky jsou vázány na výzkumné cíle. Odpovědi na ně budou získány prostřednictvím výzkumných metod: vytvoření a ověření programu her, pozorování dané třídní skupiny, dotazník pro učitelky mateřských škol.

Výzkumné otázky jsou položeny následovně:

1. **Otázka:** Jak hodnotí učitelky přínos hry pro sociální učení?
2. **Otázka:** Co rozvíjí hra v sociální rovině ve věkově homogenních a co ve věkově heterogenních skupinách?
3. **Otázka:** Zařazují učitelky hry na rozvoj sociálních vztahů a na jakou oblast se nejvíce zaměřují?

- 4. Otázka:** Je možné metodou cílených řízených her ovlivnit a podpořit přijímání pravidel pro společné soužití, posílit spolupráci s rovnováhou hlavních a vedlejších rolí a vhodné řešení problémů?

9 Metody výzkumu

Výzkum bude mít mimo dotazníku převážně akční charakter a výstupem bude kvalitativní zhodnocení.

K výzkumu budou použity tyto metody:

1. Dotazník pro učitelky mateřských škol
2. Zúčastněné pozorování – se zaměřením na sociální učení
3. Aplikace programu her podporujících vztahy ve skupině, přijímání pravidel, spolupráci a schopnost pomáhat si při řešení problémů

10 Charakteristika dané třídní skupiny

Ve třídě je 28 dětí. Věkové složení skupiny je heterogenní s dětmi od tří do pěti let. S ukončením školního roku 2014/2015 budou třem dětem tři roky, patnácti dětem čtyři roky a deseti dětem pět let.

Ve třídě je 11 dívek a 17 chlapců. Pět dětí docházelo do třídy již minulý rok a tak se znají lépe a jsou mezi nimi již vytvořeny přátelské vazby. Dvacet tři dětí je nově příchozích do dětského kolektivu. Do jiné mateřské školy z těchto nově příchozích dětí docházelo pět a osmnáct dětí se s třídním kolektivem předškolního vzdělávání ještě nikdy nesetkalo.

Především u těchto dětí byla adaptace na kolektiv první důležitou výzvou, na kterou jsme se musely s kolegyní v rámci socializace skupiny zaměřit. Dalším krokem bylo propojení vazeb mezi dětmi, které již danou třídu navštěvovaly v minulém školním roce s dětmi nově příchozími.

V rámci třídní skupiny jsou dvě děti, které navštěvují logopeda. Se dvěma chlapci rodiče dochází do pedagogicko-psychologické poradny s tím, že jeden z hochů má problémy v oblasti pozornosti a druhý v oblasti zvládání konfliktních situací, ve kterých reaguje nepřiměřeným způsobem. S oběma chlapci začali rodiče do poradny docházet v průběhu školního roku 2014/2015.

11 Vlastní výzkumná činnost

V rámci výzkumné činnosti byl sestaven soubor her pro rozvoj sociálních vztahů, přijímání pravidel, spolupráci a schopnost pomáhat si řešit problémy. Tyto hry byly aplikovány v rámci pedagogické činnosti obou učitelek v dané třídě.

Dále proběhlo zúčastněné pozorování se zaměřením na sociální učení. Děti byly pozorovány při hrách volných i interakčních - řízených učitelkou a hrách cílených na sociální rozvoj v rámci třídní skupiny.

Na konci každého měsíce probíhalo souhrnné hodnocení v rámci třídního kolektivu, kde také děti samy hodnotily aktuální vývoj vztahů ve skupině.

Další částí výzkumné činnosti bylo sestavení dotazníku pro učitelky mateřských škol. Dotazník byl zaměřen na sociální učení. Dotazy směřovaly k zjištění, jak učitelky vidí přínos cílených her pro rozvoj sociálního učení v kontextu své pedagogické praxe, jak často a zda vůbec tyto hry zařazují do programu činností dětí. Dále dotazník zjišťoval jejich názory na sociální učení v rámci heterogenního a homogenního složení třídy.

11.1 Vyhodnocení dotazníků pro učitelky

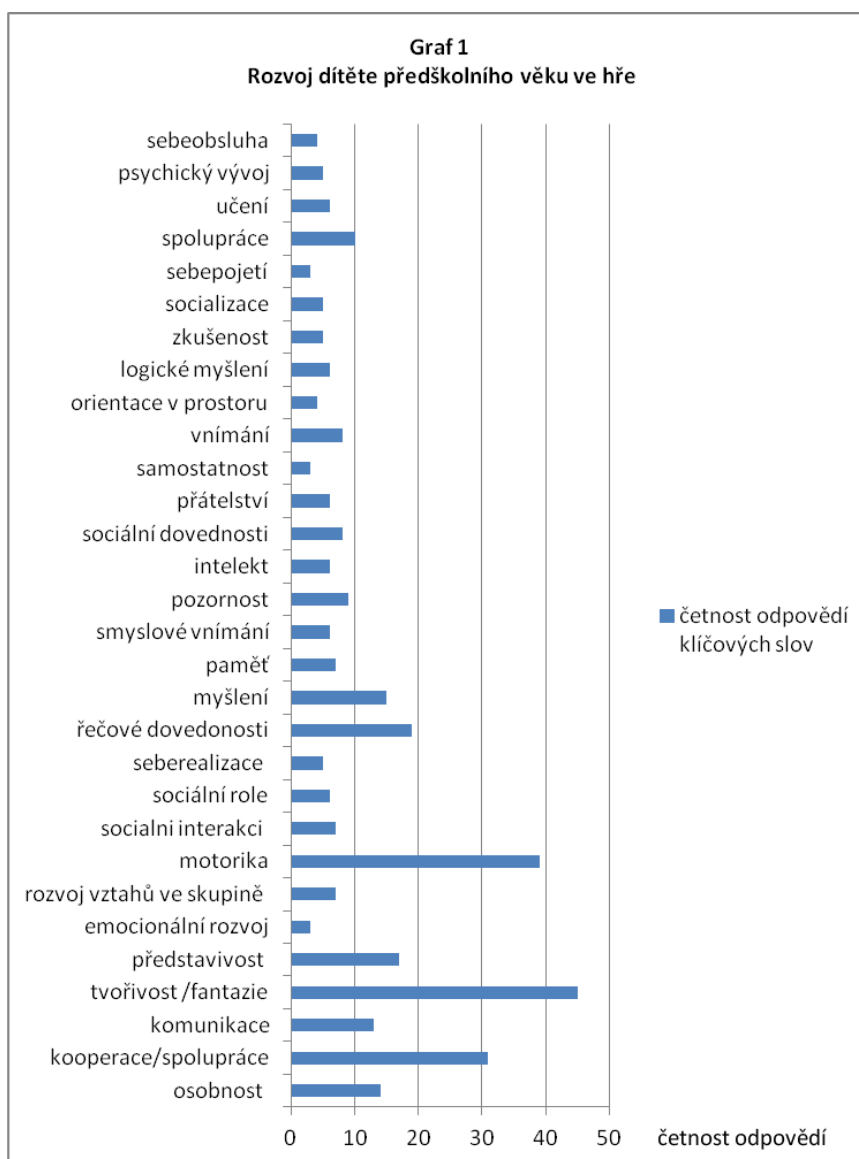
Cílem dotazníků je zjistit, jak učitelky mateřských škol nahlíží na problematiku sociálního učení v mateřské škole prostřednictvím volných a řízených her, jak hodnotí přínos hrových činností pro sociální učení. Co může hra více rozvíjet ve věkově heterogenní a homogenní třídě. Dotazník ověřoval, zda učitelky využívají hry pro rozvoj sociálního učení vědomě a cíleně je zařazují do programu v mateřské škole.

Dotazníky jsem respondentům zadávala v měsíci únoru, tedy na začátku druhé poloviny školního roku, kdy už by měly učitelky třídní skupinu i jednotlivé děti dobře znát a měly by umět reflektovat, jak s dětmi v sociální rovině pracují. Dotazník vyplnilo 74 respondentů. Odpovídali na otázky, co rozvíjí hra u dítěte předškolního věku obecně a konkrétně v sociální rovině, jaký je rozdíl z hlediska sociálního učení v rámci hry ve třídě heterogenní a homogenní, ve které z těchto dvou odlišně věkově složených tříd je dle respondentů větší předpoklad k naplňování sociálního učení. Dále jsem prostřednictvím dotazníku zjišťovala, zda si učitelky myslí, že cílené hry pro rozvoj sociálního učení tomuto procesu mohou opravdu pomoci a zda hry zařazují do denního programu, popřípadě jak často.

Dotazník jsem vytvořila na webových stránkách www.vyplnto.cz. Respondentům jsem ho zadávala prostřednictvím elektronické pošty, dále jsem ho umístila na sociální síť facebook.cz do skupiny „Náměty a inspirace pro paní učitelky a pány učitele“, kde je přihlášeno mnoho učitelů a učitelek mateřských škol, z nichž jich dotazník několik vyplnilo.

V grafickém vyjádření jsou shrnuty výsledky jednotlivých otázek dotazníku. U otázek s požadavkem uvedení klíčových slov jsou v grafech č. 1 a 2 uvedena slova, která byla všemi respondenty uvedena třikrát a více. V grafech č. 4 a 5 slova, která byla uvedena pětkrát a více.

1. Co rozvíjí hra u dítěte předškolního věku? (uved'te 5 klíčových slov)

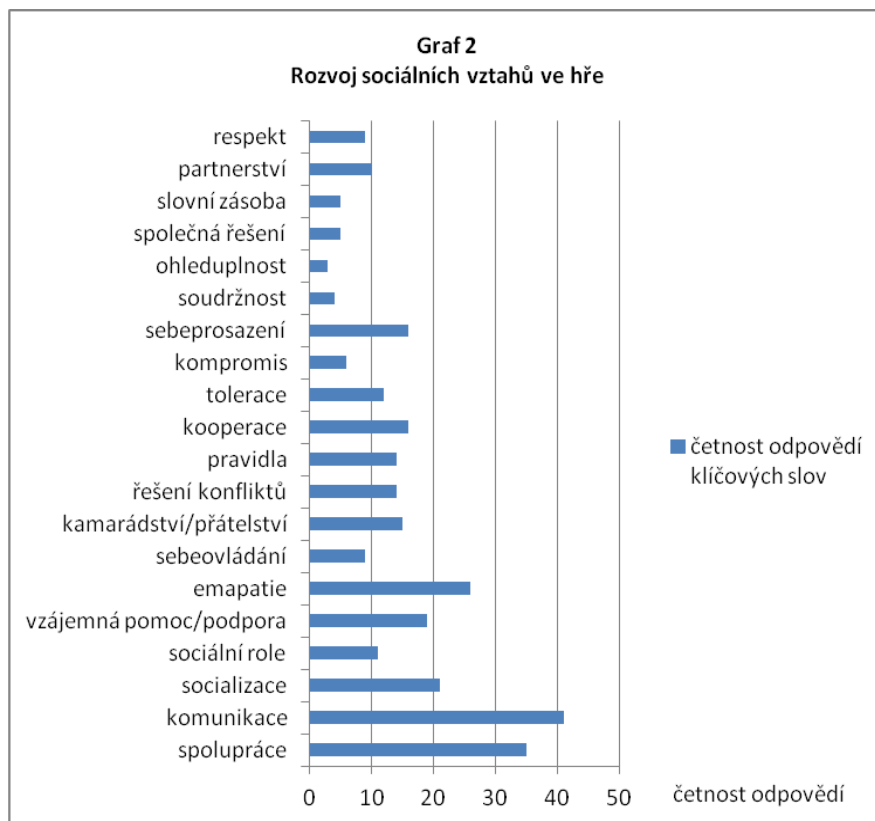


Nejčastěji uváděnými přínosy hry, které byly respondenty zaznamenány desetkrát a více jsou považovány za nejvíce podstatné s ohledem k rozvoji dítěte prostřednictvím hry, jsou to: tvořivost a fantazie, motorika, *kooperace*, *řečové dovednosti*, představivost, myšlení, *osobnost*, *komunikace*, *spolupráce*. Pokud se podíváme na učitelkami nejčastěji volené charakteristiky hry dětí, z devíti nejčastěji uváděných slov, se pět výrazů zvýrazněných kurzívou, týká sociálního učení.

Dále ze sociálních aspektů uvedly tyto: sebepojetí, socializace, samostatnost, přátelství, sociální dovednosti, seberealizace, sociální role, sociální interakce, rozvoj vztahů ve skupině, emocionální rozvoj. Respondenti také jednou až dvakrát uvedli tyto sociální aspekty: pocit bezpečí, vstřícnost, fair play, citový rozvoj.

Z odpovědí vyplývá, že si uvědomují široký přínos hry pro předškolní dítě. Hra je důležitou činností v životě dítěte. Je dítětem velmi citlivě vnímána a prožívána. V odpovědích obsažených v grafu je přibližně 47 % výroků, které jsou zaměřeny na oblast sociálního učení, jež může být hrou podpořeno.

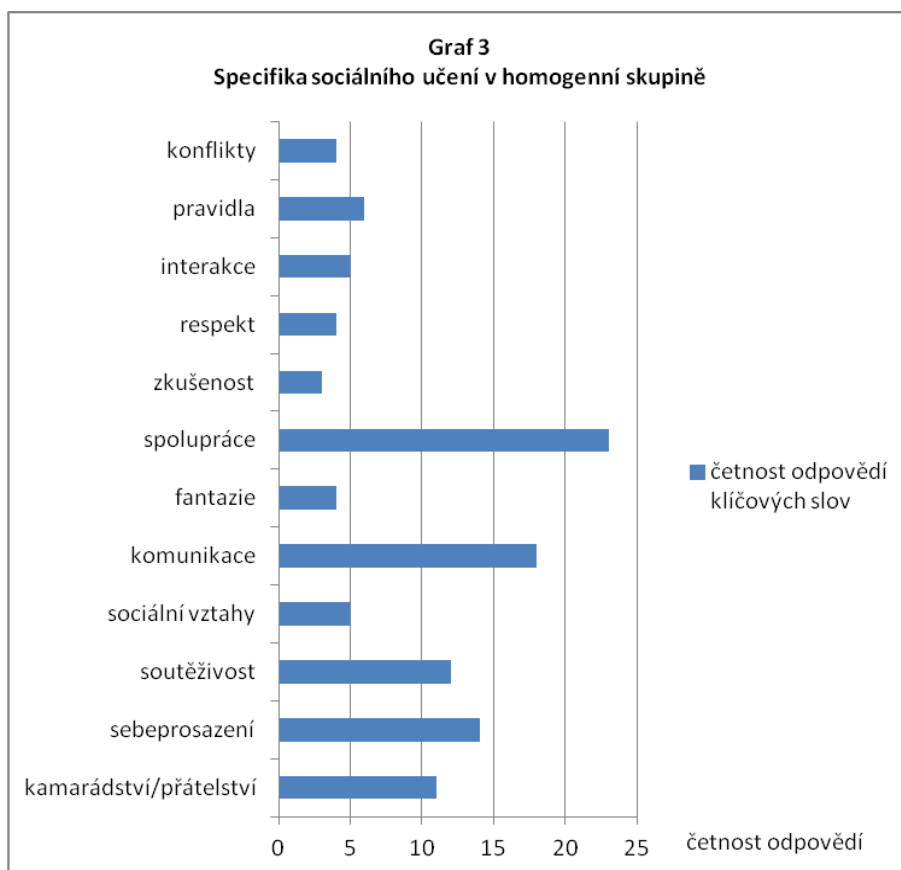
2. V čem pomáhá hra k rozvoji sociálních vztahů u dětí předškolního věku? (uved'te 5 klíčových slov)



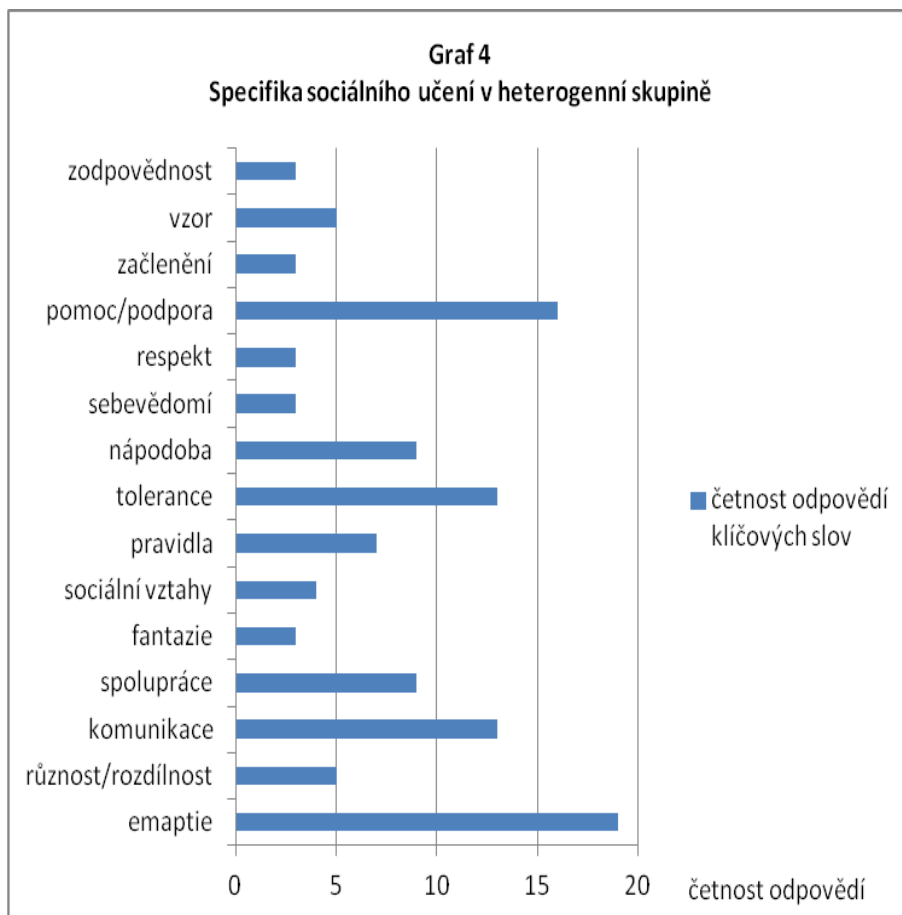
Více jak desetkrát bylo označeno, že hra pomáhá k rozvoji sociálních vztahů ve dvanácti aspektech: komunikace, spolupráce, empatie, socializace, vzájemná pomoc a podpora, sebeprosazení, kooperace, přátelství a kamarádství, řešení konfliktů, přijímání pravidel, rozvoj tolerance, přijímání sociálních rolí.

Také v dalších odpovědích respondenti velmi správně a zorientovaně vyjmenovali přínos hry pro rozvoj sociálních vztahů: pozice ve skupině, dovednosti, bezpečí, zábava, radost, motorika, odpovědnost, dominance, trpělivost, kompetitivnost, fair play, sdílení, rozhodování, vlastní zodpovědnost, vlastní aktivita, sebekontrola, podřízení se, sociální normy, spontánnost, zkušenosti, sebezdokonalování, představitost, dominance, vztahy, sebekontrola, myšlení.

3. Co rozvíjí hra v sociální rovině více ve věkově homogenních, a co ve věkově heterogenních skupinách? (uved'te ke každé věkové skupině 3 - 5 klíčových slov)



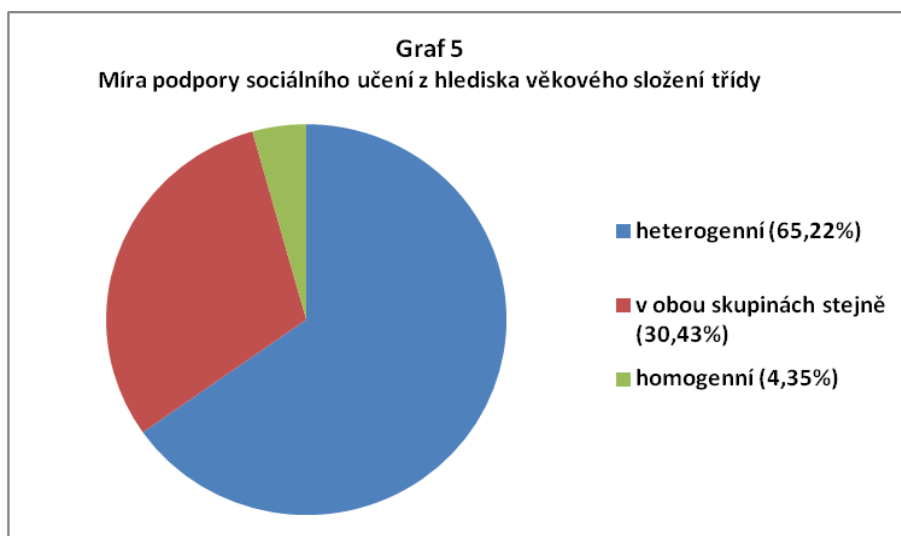
Učitelky vidí důležitost hry v sociální rovině u homogenní skupiny, zejména ve spolupráci, komunikaci, sebeprosažení v rámci skupiny, soutěživosti, přijímání pravidel, a v interakci. U těchto jednotlivých slov nastala shoda ve více jak pěti případech.



U otázky týkající se věkově heterogenní skupiny dětí nastala u respondentů shoda ve více odpovědích. Některé zůstaly stejné, jako v předchozím grafu č. 3: pravidla, respekt, spolupráce, fantazie, komunikace, sociální vztahy. Další odpovědi se však v grafu č. 4 lišily. Více než pětkrát uvedenými výrazy byly emapie, pomoc a podpora, komunikace, tolerance, spolupráce, nápodoba, pravidla, různost a vzor.

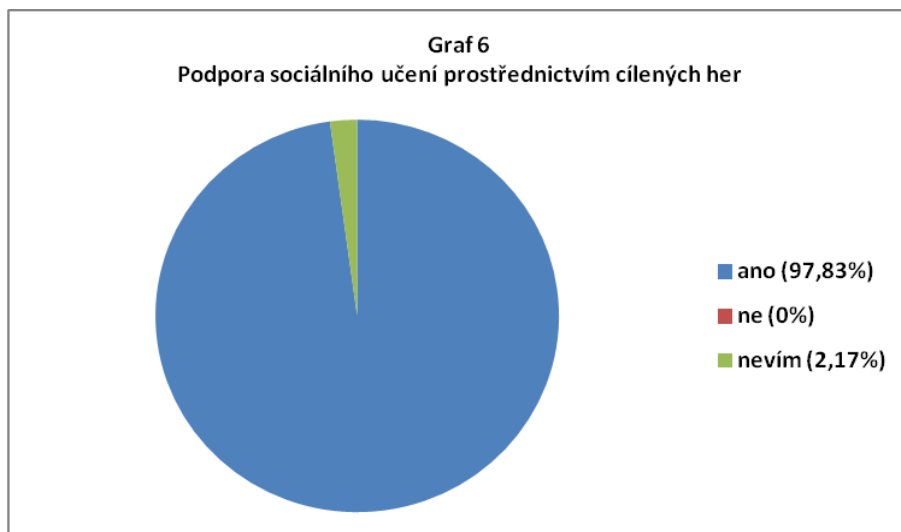
U heterogenní skupiny se neobjevovaly výrazy jako konflikty, soutěživost, sebeprosažení, které byly uváděny u třídy homogenní. To nám může ukazovat, že třída heterogenní je pedagogy vnímána jako více prosociální, rozvíjející vzájemné vztahy a vazby mezi dětmi, zatímco třída homogenní je více zaměřená na individuální rozvoj jedince v kontextech srovnávání a poměřování s vrstevníky.

4. Ve které třídní skupině je podle vás prostřednictvím interakcí v rámci her více podpořeno sociální učení?



65,22 % respondentů je toho názoru, že rozvoj sociálního učení je více podpořen v heterogenní skupině, 30,43 % uvedlo, že je sociální učení podpořeno v obou skupinách stejně a 4,35 % si myslí, že v homogenní skupině je sociální učení podpořeno více.

5. Myslíte si, že cílené hry pro rozvoj sociálního učení mohou pomoci k rozvoji vztahů v rámci třídní skupiny?



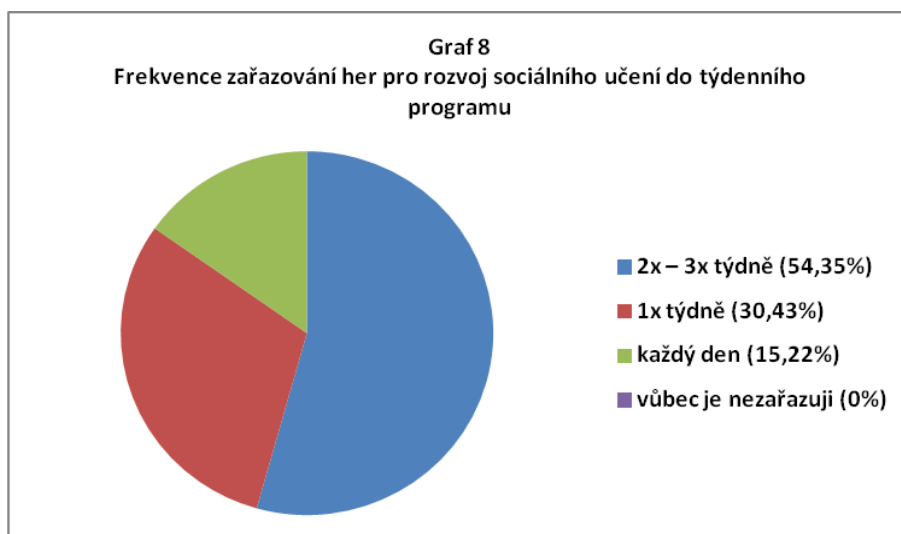
Téměř 98 % respondentů si uvědomuje úlohu učitele i her jako pomoc pro rozvoj vztahů ve skupině. Pedagogická práce tak má, dle odpovědí, značný přínos pro kvalitu sociálního učení.

6. Zařazujete do programu cíleně hry pro rozvoj sociálního učení?



93,48 % dotazovaných pedagogů cíleně zařazuje hry pro rozvoj sociálního učení do programu výchovně vzdělávací práce, 4,35 % si není jistých, že dané hry s dětmi hrají a 2,17 % odpovídá, že hry pro rozvoj sociálního učení do činností nezařazují.

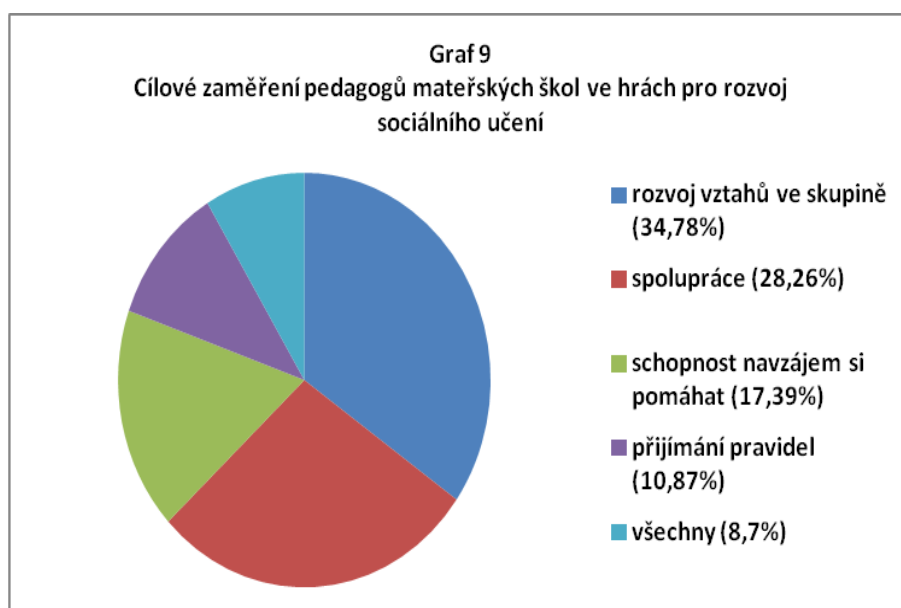
7. Jak často zařazujete hry pro rozvoj sociálního učení do týdenního programu?



Dvakrát, až třikrát týdně hry pro rozvoj sociálního učení zařazuje 54,35 % respondentů, jedenkrát týdně 30,43 % a každý den 15,22 %. Nikdo z respondentů neodpověděl, že hry do programu vůbec nezařazuje.

Je zde však nesoulad odpovědi v otázce č. 6, kdy je uvedeno, že nezařazuje tyto hry 2,17 % a v 7. otázce je zařazují v týdenním plánu všichni respondenti.

8. Na jakou oblast sociálního učení se prostřednictvím sociálních her zaměřujete nejvíce?



34,78 % dotazovaných pedagogů se ve hrách pro rozvoj sociálního učení zaměřuje na rozvoj vztahů v rámci skupiny, 28,26 % na rozvoj spolupráce, 17,39 % se zaměřuje na rozvoj schopností navzájem si v rámci skupiny pomáhat, 10,87 % na přijímání pravidel a 8,7 % uvedlo, že se pokud možno zaměřuje na všechny navržené odpovědi v 8. otázce.

Nejčastěji respondenti odpovídají v obecné rovině rozvoje sociálního učení jakou je „rozvoj vztahů ve skupině“, ale poměrně vysoké procento odpovědí je také v konkretizaci sociálních dovedností, které sociální učení podporují, což je spolupráce a schopnost vzájemně si pomáhat.

11.2 Program pro rozvoj vztahů v třídní skupině

Program byl sestaven s cílem ověření podpory sociálního učení prostřednictvím cílených her pro jeho rozvoj. Sestavila jsem soubor her, které jsem aplikovala v průběhu výchovně–vzdělávacího procesu a jeho prostřednictvím jsem se snažila pozitivně ovlivňovat sociální vztahy a vazby v rámci třídní skupiny.

11.2.1 Cíle programu

Pro daný program stimulace sociálního učení byly vybrány hry cílené na podporu rozvoje sociálního kontaktu v rámci třídní skupiny, přijímání pravidel, spolupráci

a schopnost pomáhat si řešit problémy. Hry byly vybrány s ohledem na věkové složení třídy a možnosti dětí.

V hrách řízených i volných byly pozorovány zejména sociální vztahy a vazby mezi dětmi třídní skupiny. Dále jsem se zaměřila na řešení konfliktů dětí vzniklých v rámci her. Do jaké míry byly schopny s ohledem ke svému věku a aktuálnímu stupni vývoje adekvátně řešit konfliktní situace. Děti byly pozorovány individuálně, ale zejména v kontextu celé skupiny. Ze zúčastněného pozorování v průběhu každého měsíce v rámci výzkumu vycházel výstup v podobě pedagogické reflexe vývoje vztahů v rámci třídní skupiny a možných doporučení pro řešení vzniklých situací.

Cílové zaměření sestaveného programu vycházelo z klíčových kompetencí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Směřovalo k rozvoji vnímání a empatie v situacích, které probíhají v prostředí, kde se dítě nachází a schopnost na tyto situace reagovat s ohledem k individuálním možnostem pozorovaných jedinců. U dětí jsme s kolegyní podporovaly rozvíjení schopností k řešení problémů v sociální rovině. Dítě by mělo vědět, že může požádat o pomoc, ale současně, pokud to situace dovoluje, snažit se vzniklé problémy a popřípadě konflikty vyřešit samostatně. Děti byly vedeny k pochopení, že svým jednáním mohou ovlivňovat situace a hry, které kolem nich probíhají. Stát se činnou součástí společenství. Přijmout fakt, že pokud budeme v interakcích aktivní a vnímaví, bude to naší výhodou. Cílem bylo rozvinout komunikaci mezi všemi aktéry výchovně–vzdělávacího procesu, což směřovalo k tomu, že děti mohou společně komunikovat s chutí a jejich vzájemná blízkost je pro ně přínosem.

Současně jsme děti vedly ke svobodnému rozhodování o svých činnostech o tom, co budou a nebudou chtít vykonávat, aby se dokázali vyjádřit v situacích, které jsou jim nepříjemné. Důležitou složkou programu bylo zaměření se na schopnosti dětí domlouvat se v rámci skupiny na nejrozumnějších postupech a možnostech řešení, to vše zejména v rámci volných her. Děti měly v průběhu programu pochopit, že ubližování druhému je v sociálním kontaktu nevhodné a skupinou nepřijatelné. Současně pokud ubližuje někdo jim samotným, je toto jednání nevhodné, a je třeba jej řešit například dohodou a usmířením.

11.2.2 Obsah programu

Obsahem sestaveného programu byl soubor her, který jsme společně s mou kolegyní v rámci výchovně-vzdělávacího procesu aplikovaly v průběhu školního roku, od září do února, s průběžnými reflexemi. Hry byly vybrány s ohledem na věk dětí a jejich aktuální možnosti (viz. příloha č. 2).

11.2.3 Kritéria hodnocení programu

Hodnocení programu bylo prováděno prostřednictvím pedagogických reflexí a hodnocením aktuálních vztahů dětmi samotnými. Pedagogické reflexe byly realizovány na konci každého měsíce a hodnocení dětmi taktéž.

Hodnocení dětí se uskutečnilo v rámci komunitního kruhu, kde zazněly postupně dvě otázky:

- 1) S kým si moc často nehraješ a chtěl by si s ním být častěji?
- 2) S kým si hraješ nejčastěji a nejraději?

První otázka byla cílená na zjištění, s kým si děti tak často nehrají a popřípadě by si hrát chtěly. Tato otázka nám mohla pomoci k tomu, abychom se s kolegyní zaměřily na pomoc dítěti, které v ní dostalo vysoké ohodnocení. Znamenalo to, že děti ho viděly jako spolužáka, se kterým se při hrách tak často nesetkávají a my jsme se mohly zaměřit na to, abychom tyto děti více zapojovaly ve volných a především v řízených hrách.

Při hodnocení dostávalo označené dítě papírovou květinu, kterou si ponechávalo až do konce reflexe, kdy jsme květiny jednotlivců spočítaly a společně jsme vyhodnotily, kdo kolik květů dostal.

U druhé otázky si děti rozdávaly papírová srdce a tímto způsobem označovaly kamaráda, se kterým si aktuálně nejčastěji a nejraději hrály. Děti si opět nechávaly srdce, až do konce komunitního kruhu, kdy jsme je sečetly a vyhodnotily.

Kritéria hodnocení programu pro rozvoj sociálního učení u dětí předškolního věku byla stanovena na základě cílů daného programu. Vždy na konci měsíce byla prováděna pedagogická reflexe a hodnocení z hlediska vytýčených kritérií. Reflexe dále vedly k tvorbě vhodného pedagogického reagování na situace vzniklé v rámci třídního kolektivu.

Kritéria pro hodnocení programu, jsou stanovena takto:

- rozvoj sociálních vztahů a vazeb v rámci třídní skupiny;
- rozvoj komunikativních dovedností v rámci skupiny – schopnost domluvit se a dojít ke společným řešením;
- řešení konfliktů vzniklých ve volných i řízených hrách;
- samostatnost v sociálních interakcích s ohledem na individuální možnosti dítěte;
- sebeprosazení v rámci třídní skupiny s ohledem na druhé – dokázat odmítnout situace, které jsou jim nepříjemné, stát se činnou součástí společenství;

11.2.4 Proces realizace programu

Program her byl sestavován v průběhu školního roku 2014/2015. Jeho počátky byly realizovány v září a dále jsem hry přidávala dle aktuální potřeby pro plnění cílů socializace, které jsem si v rámci programu stanovila.

Hry jsme společně s kolegyní v naší třídě aplikovaly v průběhu výchovně–vzdělávacího procesu od září 2014. Shrnutí výsledků v diplomové práci je aktuální, s ukončením k únoru 2015 s tím, že v aplikaci těchto her budeme dále pokračovat do konce školního roku.

V procesu realizace jsem se řídila zejména určitými osvědčenými zásadami pro sestavení programu interakčních her, které publikují Mertin a Gillernová (2003):

- vytvoření celistvého programu, který bude pravidelně opakován;
- zařazování her od týdenního programu alespoň dvakrát;
- hry aplikovat v různých částech dne;
- dát dětem možnost dodržovat stanovená pravidla;
- učitel má jít příkladem, zejména pak v dodržování pravidel;
- aplikovat ve hrách posloupnost od lehkého ke složitému;
- přistupovat k dětem individuálně dle jejich potřeb a projevů v rámci hry, věnovat dětem dostatečnou pozornost, dovolit jim prezentovat své vlastní prožitky, zkušenosti a potřeby;
- na základě pozorování zvolit vhodnou chvíli pro zařazení hry do programu, ale také pro její ukončení;
- dát dětem možnost volby, hry jsou dobrovolné, do činnosti je nenutíme;

11.3 Shrnutí pozorování dopadu programu na sociální interakce při hře dětí

Shrnutí výsledků zúčastněného pozorování je zpracováno formou pedagogických reflexí v každém měsíci školního roku 2014/2015 do února 2015. První je vždy tabulka, která znázorňuje hodnocení aktuálních vztahů v rámci třídní skupiny dětmi. V tabulce jsou u jednotlivých dětí čísla pro snadnější orientaci v následném textu. V první tabulce je také věk dětí, ve kterém do mateřské školy nastoupily. Následně je vždy uvedena pedagogická reflexe, která vychází ze zúčastněného pozorování třídní skupiny, a také se odvíjí od hodnocení dětí. Na závěr hodnocení vývoje sociálního učení v průběhu každého měsíce jsou zdůrazněna vybraná kritéria hodnocení se shrnutím jejich výsledků.

ZÁŘÍ 2014 den: 30.9. počet dětí ve třídě: 25			„S kým si moc často nehraješ a chtěl by si s ním být častěji?“ (počet získaných květin)	„S kým si hraješ nejčastěji a nejraději?“ (počet získaných srdíček)
		věk dítěte		
1.	Kristýna	4,25		4
2.	Matěj	3,58	2	
3.	Jakub F.	5		2
4.	Sofia	4,92		
5.	Jakub J.	3,25	3	
6.	Jan	3,25		1
7.	Lucie J.	4,08	2	
8.	Ella	4		2
9.	Štěpán	3,25	2	
10.	Karel	3,08	1	
11.	Tomáš	4		3
12.	Jakub N.	3,25	1	
13.	Filip N.	4,83		1
14.	Chinedu	4,5		2
15.	Radim	3,58	2	
16.	Jessica	4		
17.	Matyáš	4,17		
18.	Antonín	3,58		
19.	Lucie R.	3		
20.	Alžběta	4,25		4
21.	Nikola	4,25		1
22.	Patrik	2,92	4	
23.	Daniel	4,5		3
24.	Markéta	3,5	3	
25.	Anežka	4	1	1

26.	Ondřej	4,58	2	
27.	Stella	3,75		
28.	Filip Z.	4,17	2	1

Pedagogická reflexe:

První měsíc školního roku je zejména adaptační. Vzhledem k tomu, že ve třídě bylo devět dětí z předchozího školního roku a devatenáct dětí nově přijatých, ve věku od čerstvě dovršených tří do čtyř let. U několika dětí nově příchozích byla adaptace v kolektivu problémová a probíhala jen velmi pozvolna (děti pod čísly: 2, 5, 6, 9, 10, 12, 15, 22, 24, 25, 26).

Průběh adaptace se také promítal do hodnocení dětí, které je znázorněno v tabulce. Děti s pomalejší adaptací byly označovány jako ty, se kterými se ve hrách často nepočítá. Snažily jsme se tyto děti více začleňovat do kolektivních činností a her. Vše samozřejmě s ohledem na jejich potřeby a individuální tempo adaptace. Na počátku měsíce s námi téměř žádné hry pro rozvoj sociálního učení nehrály (děti pod čísly: 5, 6, 10, 15, 22, 24, 26). Na konci měsíce se občas i samy bez vyzvání zapojovaly. Zpravidla jsme je vybízely my, učitelky, nebo také vedly starší děti, u kterých bylo patrné ve volných hrách, že empaticky navazují přátelské vztahy, aby své kamarády povzbudily ke spolupráci, což se nám osvědčilo.

Dále jsme se zaměřovaly na větší zapojení dětí v adaptaci, na lepší seznámení a prohloubení povědomí o pravidlech chování v rámci třídního kolektivu, která dětem ještě činila potíže, protože se s nimi dostatečně neztotožnily.

Kritéria hodnocení vývoje sociálního učení:

- rozvoj sociálních vztahů a vazeb v rámci třídní skupiny;

Sociální vztahy se v průběhu prvního měsíce rozvíjí velmi pozvolna. V kolektivu je patrný adaptační proces, který provází vytváření sociálních vazeb mezi dětmi. Z hlediska sociálního učení směřujeme k vytvoření rovnocenného postavení u dětí v rámci skupiny, k harmonizaci vztahů, zejména se soustředíme na adaptaci nově příchozích dětí jejich zapojování jak v rámci her řízených, tak také volných, kde dětem (nováčkům) kooperace s ostatními dětmi činí značné obtíže. Při nejrůznějších činnostech vedeme děti v rámci heterogenní skupiny k tomu, aby starší děti pomáhaly mladším. Vždy s přihlédnutím k tomu, aby spolupráce byla v rámci sociálního kontaktu příjemná, jak dětem, které

pomáhají, tak dětem, kterým je pomáháno. Některé mladší děti tuto pomoc ještě nepřijímají a vyžadují přítomnost učitelky místo staršího spolužáka. Naším cílem bude vést skupinu více k vzájemné pomoci a přijetí této pomoci.

- rozvoj komunikačních dovedností v rámci skupiny – schopnost domluvit se a dojít ke společným řešením;

Z hlediska komunikace jsou na tom lépe děti, které do mateřské školy docházely již minulý rok. Nově příchozí komunikují více s učitelkami, nebo prostřednictvím učitelek s dětmi. Pokud se skupinově něco řeší, chodí za učitelkou a očekávají, že bude východisko ze vzniklé situace hledat ona. Citlivým vedením se snažíme děti směřovat k tomu, aby situace řešily samy a společně se domlouvaly na možnostech řešení v rámci skupiny.

- řešení konfliktů vzniklých ve volných i řízených hrách;

Děti se při vzniklých konfliktech obracejí na učitelky, jako na řešitele problému. První měsíc v rámci adaptace dětem konflikty zpravidla pomáháme řešit a učíme je, jak se společně domluvit na určitých východiscích z daných situací. Dbáme především na to, aby se v kolektivu cítily bezpečně a klidně. Následující měsíce necháme řešení konfliktů více na dětech, s ohledem na jejich individuální možnosti sociální adaptace. Zejména pak ve volných hrách je třeba, abychom je více vedly k samostatnosti a domluvě mezi sebou navzájem. Vytváříme prostor pro utváření neformálních pravidel ve skupině. Např. se jedná o střídání hráčů ve hře, půjčování si hraček či pomůcek při činnostech, dodržování pravidel hry.

- samostatnost v sociálních interakcích s ohledem na individuální možnosti dítěte;

Děti jsou k samostatnosti vedeny individuálním přístupem. U starších necháváme více vlastní iniciativy, u mladších přicházíme s pomocí ve chvílích, kdy vidíme, že neví, jak postupovat dál. Z naší strany je cílem vést děti pozvolna k co největší samostatnosti v rámci vznikajících sociálních situací a to zejména v rámci volných her, které nejsou omezeny jasnými pravidly.

- sebeprosazení v rámci třídní skupiny s ohledem na druhé – dokázat odmítnout situace, které jsou jim nepříjemné, stát se činnou součástí společenství;

Sebeprosazení je opět patrnější u dětí starších. Je pozorovatelné, že v některých situacích je jejich prosazování o mnoho silnější vůči dětem mladším, které ještě kolektiv nenavštěvovaly, a tudíž si nejsou jisté, jak se v daných chvílích chovat. Je třeba se zaměřit na obě skupiny dětí. U dětí silněji se prosazujících je naše snaha směřovat k většímu rozvoji empatie a sociálního citění vůči mladším a sociálně slabším dětem. U dětí mladších se naopak zaměříme na vedení k větší průbojnosti v rámci třídního kolektivu.

ŘÍJEN 2014 den: 30.10. počet dětí ve třídě: 21		„S kým si moc často nehraješ a chtěl by si s ním být častěji?“ (počet získaných květiny)	„S kým si hraješ nejčastěji a nejraději?“ (počet získaných srdíček)
1.	Kristýna		3
2.	Matěj	1	
3.	Jakub F.		2
4.	Sofia		1
5.	Jakub J.	3	
6.	Jan		2
7.	Lucie J.		1
8.	Ella		2
9.	Štěpán	2	
10.	Karel	1	
11.	Tomáš		2
12.	Jakub N.		
13.	Filip N.		1
14.	Chinedu		1
15.	Radim	2	
16.	Jessica		1
17.	Matyáš	1	
18.	Antonín	1	
19.	Lucie R.		
20.	Alžběta		2
21.	Nikola	2	1
22.	Patrik	3	
23.	Daniel	2	1
24.	Markéta	1	
25.	Anežka	1	1
26.	Ondřej	1	
27.	Stella		1
28.	Filip Z.		

Pedagogická reflexe:

Tento měsíc jsme se u některých dětí musely stále z velké části zaměřovat na to, jak jim pomoci v adaptaci na nové prostředí (zejména: 5, 9, 15, 22, 26). Pokud se podíváme na ty, u kterých stále převládaly problémy v adaptaci na kolektiv, zpravidla šlo o děti tříleté, pouze Ondřej (č. 26) je věkově starší. Tento chlapec byl v rámci kolektivu velmi uzavřený. Vyplývá to z jeho charakterových rysů. Při činnostech byl klidný, nevyhledával hlučné prostředí. Na jeho projevech bylo patrné, že je spíše introvertní povahy a nemá potřebu pohybovat se ve velkém kolektivu. Ostatní děti, které měly problémy s adaptací, byly tříleté, do fáze adaptování se na kolektiv musí dozrát. Po rozhovorech s rodiči jsem zjistila, že nikdy předtím nenavštěvovaly žádné dětské kluby ani koutky pro děti. Neměly tedy doposud možnost setkat se s dětským kolektivem. Je to pro ně úplně nová zkušenost, kterou budou vzhledem ke svým spíše introvertním osobnostním rysům po nějakou dobu zpracovávat. Nejhůře adaptační proces probíhal u Patrika (č. 22). Do mateřské školy nastoupil ještě jako dvouletý a jeho ranní loučení s matkou je stále velmi emotivní a vypjaté. Také ještě nikdy nenavštěvoval žádný dětský kolektiv. Je jedináčkem a po rozhovorech s rodiči jsem se dozvěděla, že ho doposud občasně hlídalo několik příbuzných, s čímž chlapec neměl problémy a dobře tyto situace snášel. Ovšem nikdo z nich neměl děti a byly to zpravidla osoby staršího věku. Hoch neměl téměř žádnou možnost setkávat se se svými vrstevníky. U ostatních už adaptace probíhá příznivěji a začínají se spontánně zapojovat do společných činností a her řízených i volných.

Co se týká pravidel společného soužití, děti už je více respektovaly, z větší části dbaly na dodržování, pomaleji to šlo u dětí nejmladších, vzhledem k jejich vývojovým možnostem bylo jednání adekvátní. Budou potřebovat více času na to, aby si pravidla zvnitřnily. Je vhodné je upozorňovat, pravidla jim připomínat a umístit je ve třídě na místě, kde budou všem dětem na očích. Pravidla byla namalována na obrázcích.

Z hlediska spolupráce třídní skupiny se nám dařilo pracovat na adekvátních sociálních vztazích. Děti si společně hrály, střídaly jednotlivé skupinky spolužáků, menší častěji než starší děti (povětšinou v roli pozorovatele). Děti, které do třídy již docházely předchozí rok, si zpravidla ve volných hrách hrály spolu a také při řízených pohybových hrách k sobě měly stále blíž, bylo zde patrné pouto z předchozího školního roku.

Jedním z našich cílů pro příští měsíc je ještě více zapojit starší děti v pomoci mladším. Například při úklidu hraček, přípravě pomůcek, oblékání, ustýlání postelí po spánku, na vycházkách, atd.

Kritéria hodnocení vývoje sociálního učení:

- rozvoj sociálních vztahů a vazeb v rámci třídní skupiny;

Sociální vztahy v rámci skupiny jsou již více rozvrstveny oproti minulému měsíci, kde byly jasně patrné rozdíly mezi dětmi, které se znaly z kolektivu v rámci minulého školního roku a dětmi nově přichozími. V průběhu druhého měsíce je patrné větší zapojení některých mladších dětí, ale také snaha starších dětí tyto mladší včlenit do svých her a to zejména do her volných. Mladší děti už více přijímají blízkost spolužáků, méně se straní kontaktu s nimi a v činnostech jsou více spontánní. Většina dětí již zvládla adaptaci na kolektiv a díky tomu jsou jejich hry se spolužáky spontánnější a volnější. Během následujícího měsíce se musíme zaměřit na skupinku dětí, které ještě adaptaci plně neprošly (děti pod čísly: 5, 9, 15, 22, 24) a jejich úzkost jim brání volně a přirozeně se zapojit do sociálních interakcí v rámci skupiny. Zvolením vhodných her, podpořením pocitu bezpečí, vedením ostatních dětí k přirozenému kontaktu s nimi.

- rozvoj komunikačních dovedností v rámci skupiny – schopnost domluvit se a dojít ke společným řešením;

U dětí je patrný nárůst verbální komunikace v sociálních interakcích. Vyplyvá to také z lepší orientace v rámci kolektivu. Již nejsou tak bázlivé jako v prvním měsíci a více mezi sebou komunikují ve hrách. Z části řeší nejrůznější situace a domlouvají se. Stále ještě ale očekávají pomoc učitelky a v některých případech ji vyžadují (zejména děti: 2, 5, 9, 15, 16, 21, 22, 24). Naší snahou bude vést děti k větší samostatnosti a více rozvinout jejich verbální komunikaci. U mladších dětí je třeba podpořit i rozvoj řeči jako nástroje dorozumívání (slovní zásoba, význam slov, správná výslovnost), která jim částečně brání ve vyjadřování a komunikaci směrem k ostatním. Při hrách zajistíme, aby mladší děti dostaly prostor pro vyjadřování, snažíme se ověřit si porozumění převyprávěním nebo krátkou rekapitulací pravidel hry, námětů, apod.

- řešení konfliktů vzniklých ve volných i řízených hrách;

Při řešení konfliktních situací ve většině případů stále přichází za učitelkou, aniž by se snažily situaci nějakým způsobem řešit (především děti pod čísly: 2, 5, 9, 15, 16, 21, 22, 24). Je naším cílem vyvinout větší snahu a úsilí, aby v menší míře vyžadovaly dospělou osobu k řešení konfliktních situací. Pokud to daná situace dovolí, budeme se snažit ještě více nechávat dětem volnost v řešení. Je patrné, že řešení konfliktů je jeden z nejsložitějších cílů u dětí mladších, neboť jejich rozumové schopnosti nejsou v tomto smyslu ještě dostatečně rozvinuté a zaměřenost na svoje potřeby je významná.

- samostatnost v sociálních interakcích s ohledem na individuální možnosti dítěte;

Děti, které docházely do mateřské školy již v předchozím roce, jsou v sociálních situacích z velké části samostatné, v ohledu ke svému věku a individuálním možnostem. Děti nově přichozí jsou stále silně vázány na osoby učitelek. Ve většině případů se jedná o ty, které byly v předchozích reflexích označovány za problematicky adaptabilní. Pokud se nachází v situaci, kdy jsou v interakci s druhým, obvykle to nebývá v rámci jejich vlastní iniciativy. V minulém měsíci se spolužáky hovořily a kooperovaly velmi zřídka. Tento měsíc je již patrnější posun (u dětí: 9, 22, 24). Pokud jsou osloveny (iniciativa přichází zvenčí a nemusí ji vyvolávat dítě samo), tak se do komunikace zapojují.

- sebeprosazení v rámci třídní skupiny s ohledem na druhé – dokázat odmítnout situace, které jsou jim nepříjemné, stát se činnou součástí společnosti;

Našimi cíli s ohledem na minulý měsíc, je posílit sebeprosazení u dětí v adaptaci a současně u starších dosáhnout větší empatie. Rozvinout jejich sociální citění vůči ostatním a zejména pak v ohledu k mladším dětem. Ve větší míře se podařilo rozvinout empatii a sociální citění u dětí starších (týká se dětí: 1, 3, 4, 11, 16, 20). V hrách vybízejí mladší děti ke kooperaci, vyhledávají jejich blízkost a snaží se je zapojit do svých her. Děti (konkrétně: 5, 10, 12, 15) se cítí lépe spíše v pozici pozorovatele a spoluhráče. Je nutné přihlížet k individuálním možnostem a přistupovat k dětem s empatií, některé z nich nejsou osobnostně ani komunikačně vybaveny tak, aby se prvotně stavěly do role vůdce či iniciátora hry. V měsíci listopadu budeme směřovat k sebeprosazení jednotlivců v rámci společných činností a s uznáním komentovat zvládnutí vůdčí role. U dětí mladších se zaměříme zejména na sebeprosazení v rámci volných her v menších skupinách, kde je pro ně snazší dát najevo vlastní iniciativu.

LISTOPAD 2014 den: 28.11. počet dětí ve třídě: 19		„S kým si moc často nehraješ a chtěl by si s ním být častěji?“ (počet získaných květiny)	„S kým si hraješ nejčastěji a nejraději?“ (počet získaných srdíček)
1.	Kristýna		2
2.	Matěj	1	1
3.	Jakub F.		1
4.	Sofia	2	
5.	Jakub J.	1	
6.	Jan		1
7.	Lucie J.		1
8.	Ella		1
9.	Štěpán		1
10.	Karel	1	1
11.	Tomáš		2
12.	Jakub N.	2	
13.	Filip N.	1	
14.	Chinedu		1
15.	Radim	1	1
16.	Jessica		
17.	Matyáš	3	
18.	Antonín		
19.	Lucie R.	1	
20.	Alžběta		2
21.	Nikola	2	1
22.	Patrik	1	
23.	Daniel	1	1
24.	Markéta		
25.	Anežka	1	1
26.	Ondřej		
27.	Stella	1	1
28.	Filip Z.		

Pedagogická reflexe:

V tomto měsíci jsme se s kolegyní zaměřovaly na rozvinutí zejména sociálních vztahů nově příchozích dětí a dětí, které do mateřské školy docházely minulý rok. Naše snaha vedla k motivaci starších dětí pomáhat mladším v běžných úkonech dne, jako je příprava na stolování, oblékání na vycházku, úklid hraček, apod. Tento cíl se nám podařilo dodržet. V pozitivním chování některých dětí se promítl více, u jiných méně. Na konci měsíce si již zpravidla spontánně pomáhaly v šatně při převlékání na vycházku, starší děti šly s mladšími ve dvojicích, samozřejmě pokud o to projevily samy zájem. Vše jsme se

snažily dělat přirozeně, aby starší děti neměly pocit, že mladším musí pomáhat z povinnosti, ale chtěly tuto činnost vykonávat samy.

Z tabulky nám vyplývá, že rozdíly patrné v prvním a ve druhém měsíci se již více stíraly. Děti byly prostřednictvím her v rámci souboru pro rozvoj sociálního učení vedeny k pomoci druhému a ke spolupráci. Byly více stimulovány v socializaci v rámci skupiny, to pomáhalo k začlenění dětí do pospolitého kolektivu.

V následujícím měsíci by bylo vhodné se zaměřit na rozvinutí námětů ve volných dětských hrách (více podnětů, námětů, motivace, předmětů, prostoru a času pro volnou hru). Dále také na zapojení všech dětí dle jejich zájmu do skupinových volných her – některé, zpravidla mladší děti, se dosud zdráhají vstupovat zejména do skupinových námětových her (jsou to především děti pod čísly: 5, 10, 12, 15, 19, 22). Stále se ještě více staví do role pozorovatele, nežli aktivního spoluhráče. Pokud o to budou mít zájem, můžeme jim pomoci.

Kritéria hodnocení vývoje sociálního učení:

- rozvoj sociálních vztahů a vazeb v rámci třídní skupiny;

Sociální vztahy v rámci třídní skupiny se v pozorovaném měsíci dále pozitivně rozvíjí. Přetrvávající adaptační proces od začátku školního roku se posunul. V průběhu měsíce listopadu se již zpravidla všechny děti spontánně zapojují do kolektivních činností a volných her. Mladší děti se lépe cítí v menším kolektivu. V méně početných skupinách již také příležitostně přebírají roli vůdčí a stávají se iniciátory činností. Více se eliminovalo oddělování původního kolektivu třídy od dětí nově příchozích. Sociální kontakty jsou již natolik provázány, že děti, které se znaly dříve, k sobě v takové míře neinklinují jako v předchozích měsících.

- rozvoj komunikačních dovedností v rámci skupiny – schopnost domluvit se a dojít ke společným řešením;

Rozvoj komunikace mezi dětmi se daří podporovat. Zejména tomu napomáhá fakt, že u valné většiny dětí se již dokončuje proces adaptace a komunikace v rámci skupiny jim nečiní větší obtíže. Mladší komunikují více při hrách klidnějších a v rámci menších skupin, starší se pak nezdráhají komunikace před celou třídní skupinou. U dětí se individuálně zvětšuje slovní zásoba. Několik z nich stále méně komunikuje a to zpravidla v komunitním

kruhu a ve více početné skupině. Naší snahou bude tyto děti citlivě vést ke komunikaci prostřednictvím postupného rozšiřování skupiny, ve které jsou ochotné verbálně komunikovat. Důležité je nestavět děti v rámci sociální komunikace do situací manipulativních, ale směřovat ke komunikaci bezprostřední, bezpečné a vhodné v rámci přirozeného prostřední třídní skupiny.

- řešení konfliktů vzniklých ve volných i řízených hrách;

Starší děti se snaží konfliktní situace řešit, na osobu učitelky se zpravidla obrací až ve chvíli, kdy je pro ně situace bezvýchodná. Naší snahou je vést děti k větší samostatnosti. Vždy si vyslechneme obě strany konfliktu a poté se děti ptáme na možné způsoby řešení. Z těch způsobů řešení, které děti uvedou, vybereme společně jedno, které je co možná nejspravedlivější pro obě strany. Při takto vzniklých situacích se do řešení zpravidla zapojí širší okruh dětí, než pouze aktéři konfliktu. Takto jsou do řešení zapojeni ostatní, ať jako aktéři nebo pozorovatelé (zpravidla mladší děti). Prostřednictvím situací se učí hledat v rámci konfliktů kompromisy. Daný způsob řešení situací v rámci skupiny se osvědčil a budeme jej dále aplikovat a rozvíjet.

- samostatnost v sociálních interakcích s ohledem na individuální možnosti dítěte;

Samostatnost v sociálních situacích v rámci skupiny u dětí narůstá. Zejména je to patrné u mladších dětí, které již vznikající interakce zvládají a také je samy vyhledávají. Jen malá skupina (pod čísly: 5, 15, 22) se v rámci sociálních situací staví do role pozorovatele. Jedná se o tři děti, které jsou ve třídě věkově jedny z nejmladších.

- sebeprosazení v rámci třídní skupiny s ohledem na druhé – dokázat odmítnout situace, které jsou jim nepříjemné, stát se činnou součástí společenství;

V minulém měsíci jsme se s kolegyní zaměřily na cíl podporovat sebeprosazení u mladších dětí, které jsme chtěly více stimulovat k této sociální dovednosti. Ve většině případů se tento cíl zdařil. V prostředí menších skupin jsou i mladší děti schopny iniciovat a vést hru vzhledem ke svým individuálním možnostem. Jsou schopny vyslovit v rámci hry svůj názor a ten zastávat. To se projevuje silněji u starších, ale i u některých mladších (to u těchto: 6, 9, 24). V situacích dětem nepříjemným se dříve spíše obracely na učitelky, aby dané momenty vyřešily za ně. Nyní si jsou již schopny prosadit svůj názor a stát si za tím,

že se jim například vzniklá situace nezamlouvá a nesouhlasí s ní. Naší snahou bude přirozené sebeprosazování dále u mladších dětí podporovat. Dětem bude dobrou průpravou pro řešení konfliktních situací z předchozího kritéria, kde se snažíme vést skupinu k domluvě a hledání kompromisů v rámci kolektivu, tedy vyslovovat a prosazovat své názory.

PROSINEC 2014 den: 18.12. počet dětí ve třídě: 8		„S kým si moc často nehraješ a chtěl by si s ním být častěji?“ (počet získaných květin)	„S kým si hraješ nejčastěji a nejraději?“ (počet získaných srdíček)
1.	Kristýna		1
2.	Matěj		
3.	Jakub F.		2
4.	Sofia		
5.	Jakub J.	1	
6.	Jan		
7.	Lucie J.		
8.	Ella		1
9.	Štěpán	1	
10.	Karel		
11.	Tomáš		1
12.	Jakub N.		
13.	Filip N.		
14.	Chinedu	2	
15.	Radim	1	
16.	Jessica		
17.	Matyáš	2	
18.	Antonín		
19.	Lucie R.		
20.	Alžběta		1
21.	Nikola		
22.	Patrik		
23.	Daniel		
24.	Markéta		
25.	Anežka		1
26.	Ondřej	1	
27.	Stella		
28.	Filip Z.		1

Pedagogická reflexe:

V měsíci prosinci bylo ve třídě velmi málo dětí z důvodu epidemie spalové angíny. Děti díky tomu měly větší možnost hrát si se spolužáky, s kterými se běžně do hry nezapojují, a my jsme s kolegyní měly více času na individuální přístup k dětem.

To se promítlo na kooperaci v rámci skupiny. Více jsme si všímaly, kdo je mimo hru a samy děti se snažily vybízet kamarády ke spolupráci. Děti, které se v předchozích měsících zdráhaly vstupovat do her, se v rámci činností zapojovaly díky menšímu počtu hráčů častěji než v uplynulých měsících (např. děti: 5, 9, 15, 26). Již nebyly do takové míry bázlivé a menší kolektiv jim dával větší šanci k sebeprosazení. V některých případech i samy iniciovaly hru, nebo ji nějakým způsobem směřovaly k určitému cíli.

Z hlediska souboru připravených řízených her jsme mohly lépe sledovat jednotlivé vztahy a zaměřit se na individuální potřeby dětí. Výběr her byl zpravidla ponechán na dětech a na jejich přáních. Hry již znaly a některé z nich preferovaly.

Z hlediska spolupráce a pomoci spolužáka máme také větší čas pozorovat, kdo mladším spolužákům pomáhá z vlastní iniciativy (zejména: 1, 3, 11, 20) a u koho jde spíše o plnění úkolů (dětí: 13, 21). Při pohledu na hodnocení dětí se ukazuje, že děti, kterým je pomáháno ze strany starších, preferují tyto děti ve hře častěji.

Kritéria hodnocení vývoje sociálního učení:

- rozvoj sociálních vztahů a vazeb v rámci třídní skupiny;

Sociální vztahy v rámci skupiny jsou v prosinci rozrůzněny jinak než v předchozích měsících. Z důvodu malého počtu dětí ve třídě dochází k bližšímu a dlouhodobějšímu kontaktu také mezi jinými skupinami dětí než v předchozích pozorováních. Na dětech je patrné, že je tato nově vzniklá situace vede ke vzájemné spolupráci v rámci celé skupiny. Při hrách s dětmi, s nimiž běžně nekooperují, se rozvíjí nové náměty a náplně her, zvláště pak to je patrné ve hrách volných. Děti jsou prostřednictvím sociálních kontaktů obohacovány díky novým podnětům a vzniklým situacím.

- rozvoj komunikačních dovedností v rámci skupiny – schopnost domluvit se a dojít ke společným řešením;

Komunikace a domluva na společných hrách je pro děti díky malé skupině o mnoho snadnější a i děti mladší se prosazují ve větší míře. V některých případech se stávají také iniciátory činností. Možnost být v méně početném kolektivu dětem přináší z hlediska komunikace mnoho přínosného. V rámci her jsou vyslyšeny připomínky, nápady a náměty i dětí mladších, které se ve velké skupině ve volných hrách povětšinou nevyjadřují.

- řešení konfliktů vzniklých ve volných i řízených hrách;

V takto malé skupině příliš konfliktů nevzniká. Pokud ano, děti se je zpravidla snaží řešit samy. Některé děti nejsou součástí konfliktů, ale jsou pouze pozorovateli, do situací vstupují s návrhy možných řešení, což dělají spontánně. Využívají zkušeností z předchozích měsíců.

- samostatnost v sociálních interakcích s ohledem na individuální možnosti dítěte;

Děti jsou do velké míry samostatné ve vznikajících situacích v rámci volných her. Spontánně se zapojují do činností také děti mladšího věku, které potřebovaly dříve být vybídnuty ze strany spolužáků nebo učitele. Do volných her se všechny děti ve skupině připojují spontánně, bez vyzvání se zapojují do činností a společně se mezi sebou domlouvají na své roli ve hrách.

- sebeprosazení v rámci třídní skupiny s ohledem na druhé – dokázat odmítnout situace, které jsou jim nepříjemné, stát se činnou součástí společenství;

Sebeprosazení je pro děti o mnoho snazší v menší skupině, i mladší děti dokážou prosadit ve hrách svůj názor, stát si za ním a skupinovou hru směřovat ke svému záměru. Současně již s větší razancí zvládají odmítnat nepříjemné situace a více si stojí za svými názory a potřebami.

LEDEN 2015 den: 30.1. počet dětí ve třídě: 21		„S kým si moc často nehraješ a chtěl by si s ním být častěji?“ (počet získaných květin)	„S kým si hraješ nejčastěji a nejraději?“ (počet získaných srdíček)
1.	Kristýna		2
2.	Matěj	1	
3.	Jakub F.	2	
4.	Sofia	1	
5.	Jakub J.		2
6.	Jan		1
7.	Lucie J.	1	
8.	Ella		1
9.	Štěpán		2
10.	Karel	1	
11.	Tomáš		2
12.	Jakub N.		
13.	Filip N.	1	
14.	Chinedu	4	
15.	Radim	1	
16.	Jessica	1	1
17.	Matyáš	2	

18.	Antonín	2	
19.	Lucie R.		
20.	Alžběta		3
21.	Nikola	1	2
22.	Patrik		1
23.	Daniel	2	
24.	Markéta		1
25.	Anežka		2
26.	Ondřej	1	1
27.	Stella		
28.	Filip Z.		

Pedagogická reflexe:

První měsíc v roce 2015 byl náročnější, co se týká dodržování pravidel třídní skupiny i v rámci adaptace dětí. Některé byly ještě před Vánocemi nemocné i více jak 2 týdny, tudíž byla jejich nepřítomnost v třídním kolektivu velmi dlouhá a po příchodu nastala znatelná změna v přijímání společných pravidel. Během měsíce jsme si pravidla často musely znovu připomínat. Více jsme se musely věnovat dětem, které měly již dříve problémy s adaptací na kolektiv, abychom jim opětovný proces socializace usnadnily (především děti pod čísly: 5, 10, 22, 24, 26).

V prvním týdnu bylo přivýkání na kolektiv pro děti komplikované, v následujících týdnech si většina dětí opět zvykla přirozeně se zapojit do režimu dne. Vše jsme se dětem snažily připomenout prostřednictvím her pro rozvoj sociálního učení a nechávaly jsme jim větší prostor pro volnou hru, popřípadě pobyt venku, kde kontakty vznikají přirozeně a spontánně, děti se s kolektivem zase brzy szily. Opětovně jsme s kolegyní starší děti vedly k pomoci mladším.

V tabulce hodnocení dětí, které děláme na konci každého měsíce, má jeden chlapec (14) vysoké negativní ohodnocení v otázce: „S kým si moc často nehraješ a chtěl by si s ním hrát častěji?“ Tento hoch se po návratu z vánočních prázdnin choval k dětem i k nám učitelkám útočně. Musely jsme se v naší pedagogické činnosti zaměřit na jeho chování, snažit se najít příčinu, konzultovat s rodiči a projevit snahu vysvětlit si s chlapcem jeho jednání. Podpořit ho v tom, aby se mezi dětmi cítil dobře a v bezpečí a neměl potřebu konflikty řešit tímto způsobem. Bylo nutné eliminovat situace, kdy by mohlo docházet k jeho úzkostným stavům s vyústěním do negace. Toho jsme docílily například prostřednictvím eliminace soutěživých her a činností, ve kterých mohly vznikat konflikty,

nezapojovaly jsme ho do programu výkonnostní aktivity. V těchto oblastech vznikaly pro chlapce nejvíce vypjaté situace, které ústily v jeho útočnost.

Kritéria hodnocení vývoje sociálního učení:

- rozvoj sociálních vztahů a vazeb v rámci třídní skupiny;

Děti se po příchodu z vánočních prázdnin opět sžívají s třídním kolektivem. Adaptační proces, který byl před Vánoci již téměř dokončen u všech dětí, se projevuje jako ne zcela uzavřený. U většiny dětí je v prvním týdnu adaptabilita na kolektiv slabá, ale už na jeho konci si mnohé děti opět začínají zvykat a pozvolna se vracejí k již navykým modelům chování. Následující týdny v měsíci se s třídní skupinou opět sžily. U dětí, které byly před Vánoci ve škole a měly možnost odžít si menší kolektiv, pozorujeme, že je pro ně opětovné navazování sociálních vztahů snadnější (děti pod čísly: 9, 12, 15, 25).

- rozvoj komunikačních dovedností v rámci skupiny – schopnost domluvit se a dojít ke společným řešením;

Komunikace již dětem nečiní obtíže. V rámci volných her spolu komunikují spontánně a přirozeně. Děti mladší již také bez problémů komunikují a to jak se svými vrstevníky tak i se staršími. Někteří stále nevyhledávají verbální kontakt ze své vlastní iniciativy (zejména děti: 5, 10, 26). Pokud jsou osloveny někým z kolektivu, tak neodmítají odpovědět nebo podat vysvětlení či sdělit jednoduchý návrh.

- řešení konfliktů vzniklých ve volných i řízených hrách;

Konflikty vnikaly ve větší míře než v posledních měsících. To bylo vázáno na částečnou opětovnou adaptaci. S dětmi jsme si často opakovali třídní pravidla. Konfliktní situace vznikaly zejména ve volných hrách, činilo jim obtíže společně se domlouvat na řešeních situací. Opět jsme se s kolegyní vrátily k již osvědčenému způsobu řešení konfliktů. Vždy jsme vyslechly obě strany a hledaly možné způsoby řešení a kompromisy. Ke konci měsíce se podařilo skupinu vést k domluvě a společnému, klidnému řešení konfliktních situací.

- samostatnost v sociálních interakcích s ohledem na individuální možnosti dítěte;

Samostatnost se ve srovnání s předchozím měsícem příliš nezměnila. Má stále se zlepšující tendenci. Děti prostřednictvím sociálních kontaktů zvládají kooperovat se svými spolužáky. Jsou schopny se v rámci individuálních možností spontánně zapojovat do situací, které vznikají v jejich okolí v sociálních interakcích třídní skupiny.

- sebeprosazení v rámci třídní skupiny s ohledem na druhé – dokázat odmítnout situace, které jsou jim nepříjemné, stát se činnou součástí společenství;

Sebeprosazení dětí se již vyrovnává. Prosazují se s ohledem ke svým individuálním možnostem a osobnostním rysům. V průběhu měsíce bylo patrné, že jeden z chlapců se prosazuje daleko více a to i na úkor jednotlivců ve skupině. Vzniklé situace se snažíme vyřešit domluvou s chlapcem, popřípadě hledáním společných východisek. Naším cílem je pomoci mu v sebeprosazování se v rámci kolektivu s důrazem na ohleduplnost vůči druhým a současně pro něho vytvořit bezpečné a emocionálně vyrovnané prostředí v rámci třídy.

ÚNOR 2015 den: 26.2 počet dětí ve třídě: 17		„S kým si moc často nehraješ a chtěl by si s ním být častěji?“ (počet získaných květín)	„S kým si hraješ nejčastěji a nejraději?“ (počet získaných srdíček)
1.	Kristýna		2
2.	Matěj	2	
3.	Jakub F.		1
4.	Sofia	1	
5.	Jakub J.		
6.	Jan	1	2
7.	Lucie J.		
8.	Ella	1	
9.	Štěpán	1	1
10.	Karel		
11.	Tomáš		2
12.	Jakub N.	1	
13.	Filip N.		
14.	Chinedu	2	
15.	Radim		1
16.	Jessica	1	
17.	Matyáš		2
18.	Antonín	1	
19.	Lucie R.	1	
20.	Alžběta		3
21.	Nikola		
22.	Patrik	1	1

23.	Daniel	2	
24.	Markéta		1
25.	Anežka		1
26.	Ondřej	1	
27.	Stella		
28.	Filip Z.	1	

Pedagogická reflexe:

V měsíci únoru bylo naším cílem v rámci dětského kolektivu opět plně se sžít s třídními pravidly. To se nám dařilo naplnit již začátkem měsíce. Děti se po několika připomenutích opět s pravidly sžily a dbaly na jejich dodržování. Pokud pravidla někdo porušil, skupina na to spolužáka upozornila.

Adaptační problémy, které se u malé skupiny projevily v měsíci lednu, již téměř vymizely. V únoru se děti (pod čísla: 2, 6, 8, 9, 15, 18, 22, 25), které byly do té doby v kolektivu méně výrazné, začaly prosazovat ve větší míře v rámci volných her. Stávaly se iniciátory, zasahovaly do již probíhajících her a posouvaly je dál, občas také přebíraly vedoucí role. Nárůst iniciativy v rámci volných i řízených her byl patrný.

U hochy, který měl v minulém měsíci problémy s neadekvátní útočností a negací, v kontextu pro něho vypjatých situací jsme směřovaly k tomu, abychom pro něho připravily prostředí, ve kterém se bude cítit v bezpečí a nebudou vznikat, pro něho, nepřijatelné situace. Naše opatření jsme směřovaly k tomu, aby nevznikaly situace, které podněcují jeho negativní chování. Dané podněty vznikaly především u typů soutěživých her a jakýchkoliv dalších činností, ve kterých se děti nějakým způsobem mohly srovnávat ve výkonu. Chlapcovy projevy v průběhu měsíce ustupovaly, ke konci se již zřídka projevoval tímto způsobem. Vždy jsme si vzniklé konflikty vysvětlili a domluvili se na společných řešeních, která by byla vhodná pro chlapce i ostatní účastníky sporu.

V následujícím měsíci se zaměříme na větší samostatnost některých dětí a to zejména v rámci běžných úkonů, jako je oblékání, uklízení hraček, atd. Povedeme k tomu nejen starší děti, aby pomáhaly mladším, ale také mladší děti, aby pomáhaly starším – s ohledem k jejich individuálním možnostem. Dále se zaměříme na větší iniciativu mladších dětí ve volných i řízených hrách. Program interakčních her podporujících sociální učení – zkušenosti a dovednosti v oblasti sociálního kontaktu, budeme naplňovat celý zbytek roku 2014/2015. Do programu budeme postupně přidávat další hry.

Kritéria hodnocení vývoje sociálního učení:

- rozvoj sociálních vztahů a vazeb v rámci třídní skupiny;

Sociální vztahy v rámci skupiny jsou již velmi vyrovnané. Po krátkém procesu adaptace v měsíci lednu se děti v únoru projevují v kolektivu naprosto iniciativně. Při hrách si volí spoluhráče prakticky bez konkrétního výběru, hrají si společně. Zřídka se objevují tendence selektování spoluhráčů ve hře, nakonec se na společné hře domluví, nebo dítě přijme jiná skupina hráčů, která se v danou chvíli nachází v blízkosti. V sociální rovině již není téměř patrné, kdo do třídy chodil v minulém školním roce a kdo až od tohoto roku. Děti se z počátku na tyto dvě skupiny dělily, nyní už tomu tak není.

- rozvoj komunikačních dovedností v rámci skupiny – schopnost domluvit se a dojít ke společným řešením;

Z hlediska komunikace společně komunikují bez zábran. Děti, které měly dříve problémy s vedením rozhovoru s vrstevníky, již tuto roli bez problémů zvládají. Jak se hra skupiny vyvíjí, jsou schopny ji doplňovat adekvátní verbální komunikací. U nejmladších dětí je patrný nárůst slovní zásoby i vesměs správné gramatické používání mateřského jazyka.

- řešení konfliktů vzniklých ve volných i řízených hrách;

Naší snahou je připomínat si s dětmi co nejčastěji třídní pravidla, aby se s nimi opravdu sžily a přijímaly je jako přirozenou součást třídního společenství. Postupně se nám tento cíl daří naplnit. V řešení konfliktů navazujeme na předchozí měsíc. Vedeme děti k hledání kompromisů v konfliktních situacích. Děti se opět postupně učí řešit konflikty samy, navzájem si pomáhat a radit si, jakými způsoby mohou situace řešit.

- samostatnost v sociálních interakcích s ohledem na individuální možnosti dítěte;

V sociálních interakcích jsou děti do značné míry samostatné. Tato složka sociálního učení se u nich stále ještě rozvíjí, ale její nárůst již není tolik patrný. Z velké části již dospívají vzhledem ke svým individuálním vývojovým možnostem v této oblasti k hranici svých aktuálních možností, proto je posun v této dovednosti již méně znatelný.

- sebeprosazení v rámci třídní skupiny s ohledem na druhé – dokázat odmítnout situace, které jsou jim nepříjemné, stát se činnou součástí společenství;

Nárůst negativního sebeprosazování u chlapce z minulého měsíce se prostřednictvím individuálního přístupu daří eliminovat. Snažíme se ho vést k tomu, že jeho potřeby jsou důležité, ale současně je třeba uplatňovat je s ohledem na druhé.

Děti již bez obtíží dokážou samy říci v rámci her ostatním svůj názor a postavit se za bezpráví, které se může dít jim samotným i ostatním v kolektivu. Bez větších obtíží oponují v jim nepříjemných situacích, snaží se je řešit samostatně. Do her se zapojují spontánně a působí na své okolí. Průběh činností jsou děti v rámci skupiny schopny směřovat k určitému naplnění, prostřednictvím domluvy na společných námětech her, či cílech staveb, apod. Vše je možné pozorovat s ohledem k individuálním možnostem jednotlivců.

12 Shrnutí výsledků

Výsledky šetření hodnotím vzhledem k vytýčeným výzkumným otázkám, které jsem si stanovila na počátku praktické části diplomové práce. Výsledky mého zúčastněného pozorování jsou doplněny poznatky z dotazníkového šetření. Na základě akčního výzkumu jsem došla k těmto závěrům:

Výsledky ve vztahu k výzkumné otázce č. 1: Jak hodnotí učitelky přínos hry pro sociální učení?

Učitelky mateřských škol hodnotí přínos hry pro sociální učení kladně. 97,83 % z dotazovaných odpovědělo, že cílené hry pro rozvoj sociálního učení mohou pomoci k podpoře vztahů v rámci třídní skupiny, pouze 2,17 % učitelek si není jistých, zda tyto hry mohou pomoci.

Co se týká hry obecně, spatřují učitelky přínos v rovině sociálního učení v těchto oblastech: kooperace, rozvoj řečových dovedností, rozvoj osobnosti, komunikace a spolupráce. Dalšími zmiňovanými charakteristikami hry z hlediska sociálního učení jsou: utváření sebepojetí, socializace, podpora samostatnosti, navazování přátelství, rozvoj sociálních dovedností, možnost seberealizace, učení sociálním rolím, sociální interakce, rozvoj vztahů ve skupině, emocionální rozvoj. 47 % ze všech odpovědí na otázku přínosu hry pro dítě předškolního věku nám ukazuje, že hra má v očích učitelek značný sociální přínos.

Konkrétně sociální rovina je u dětí prostřednictvím her dle nejčastější četnosti odpovědí učitelek charakterizována zejména těmito klíčovými slovy: komunikace, spolupráce, empatie, socializace, vzájemná pomoc a podpora, sebeprosazení, kooperace, přátelství a kamarádství, řešení konfliktů, přijímání pravidel, rozvoj tolerance, podpora sociální role.

Výsledky ve vztahu k výzkumné otázce č. 2: Co rozvíjí hra v sociální rovině ve věkově homogenních a co ve věkově heterogenních skupinách?

U této otázky je patrný rozdílný náhled na sociální učení v rámci předškolního vzdělávání z hlediska věkového složení třídy. Uvádím nejčastější odpovědi, které byly respondenty u jednotlivých skupin uvedeny více než pětkrát.

shodné odpovědi u obou skupin
spolupráce
komunikace
přijímání pravidel

různé odpovědi	
homogenní skupina	heterogenní skupina
interakce	respekt
sebeprosazení	sociální vztahy
soutěživost	empatie
	pomoc a podpora
	tolerance
	nápodoba
	různost

Při srovnání skupiny homogenní a heterogenní nám z odpovědí respondentů jasně vyplývá, že homogenní skupina je více orientována na jednotlivce a jeho sebeprosazení v kolektivu, zatímco u heterogenní skupiny je patrný spíše prosociální náhled na přínos tohoto věkového složení pro děti předškolního věku. Jako společné vidí respondenti tyto přínosy: spolupráce, komunikace, přijímání pravidel.

Homogenní skupina je pro respondenty typická jak sebeprosazováním a soutěživostí, tak i spoluprací, komunikací a interakcí. Je zde učitelkami vyslovené větší zaměření dítěte na sebe sama.

Při vyhodnocování a sumarizaci odpovědí jsou v heterogenní skupině označení, která vyjadřují jednoznačnou cestu k prosociální citlivosti. Děti se tak podvědomě i vědomě připravují na aktivní přijímání kooperativní role s přispěním k prosociálnímu chování. Za velmi zajímavé považují slovo nápodoba. Je to jeden z nejúčinnějších prvků v procesu učení. Je zřetelně patrné, že heterogenní složení skupiny učitelky považují za prosociálně přínosnější.

Výsledky ve vztahu k výzkumné otázce č. 3: Zařazují učitelky hry na rozvoj sociálních vztahů a na jakou oblast se nejvíce zaměřují?

Z šetření vyplynulo, že cíleně hry zařazuje naprostá většina, a to 93,48 % dotazovaných, 4,35 % respondentů si není jistých, zda hry zařazuje. 2,17 % respondentů odpovědělo, že hry cíleně vůbec nezařazuje. To ovšem nekoresponduje s výsledky otázky č. 7 (graf 8), kde nikdo z respondentů neopověděl, že hry pro rozvoj sociálního učení do své práce vůbec nezařazuje. Můžeme z tohoto výsledku usuzovat, že respondenti, kteří odpověděli, že hry nezařazují cíleně, o těchto hrách neuvažují při plánování činností, ale zařazují je do programu spontánně s ohledem na vznikající situace.

Zjišťovala jsem, s jakou frekvencí učitelky hry cílené na rozvoj sociálního učení zařazují do týdenního programu. Ukázalo se, že 54,35 % hry zařazuje dvakrát až třikrát týdně, 30,43 % jedenkrát týdně, 15,22 % každý den. Z hlediska frekvence zařazování her do programu vyplývá, že si učitelky přínos těchto her uvědomují.

Zajímavé jsou také málo četné odpovědi, kdy respondenti uvádějí, že si nejsou jisti, zda hry tohoto typu zařazují. Lze usuzovat, že ne vždy jsou si učitelky vědomy, kam cíleně hra směřuje. Vhodné je si uvědomovat cílové zaměření již v době, kdy si program pro děti připravujeme a hry zařazujeme. Mít tedy cíle především u řízených her jasně stanovené.

Výsledky ve vztahu k výzkumné otázce č. 4: Je možné metodou cílených řízených her ovlivnit a podpořit přijímání pravidel pro společné soužití, posílit spolupráci s rovnováhou hlavních a vedlejších rolí a vhodné řešení problémů?

Na základě aplikování souboru her pro rozvoj sociálního učení v horizontu šesti měsíců, které směřovaly k podpoře vztahů, posílení spolupráce, přijímání pravidel v rámci třídní skupiny a k podpoře při řešení konfliktů, jsem dospěla k závěru, že hry pro rozvoj sociálního učení podporují všechny tyto sociální faktory. Je důležité hry vybírat na základě aktuální potřeby skupiny i jednotlivců a snažit se vývoj hrami cíleně podporovat s ohledem na věkové zvláštnosti a rozmanitost dětí ve skupině.

Neméně důležité je ovšem také podporovat děti ve všech těchto rovinách při hrách a to zejména při volných hrách, kdy mají děti nejvíce prostoru k bezprostřednímu sociálnímu kontaktu. Právě v těchto hrách se utváří nejvíce sociálních vazeb mezi dětmi a učitelka je musí citlivě podporovat v rozvoji jejich kvality.

Pokud bychom se zaměřili na řízenou činnost, či hru v ohledu k sociálnímu učení, je nejvhodnější pracovat ve skupinách a v jejich rámci rozvíjet sociální kontakty,

spolupráci, kooperaci, vzájemnou pomoc, domluvu, hledání kompromisů a dodržování pravidel soužití.

Pro porovnání uvádím tabulku hodnocení vztahů v rámci her dětmi:

		„S kým si moc často nehraješ a chtěl by si s ním být častěji?“						Celkem	„S kým si hraješ nejčastěji a nejraději?“						Celkem
		1.	2.	3.	4.	5.	6.		1.	2.	3.	4.	5.	6.	
1.	Kristýna							-	4	3	2	1	2	2	14
2.	Matěj	2	1	1		1	2	7			1				1
3.	Jakub F.					2		2	2	2	1	2		1	8
4.	Sofia			2		1	1	4		1					1
5.	Jakub J.	3	3	1	1			8					2		2
6.	Jan						1	1	1	2	1		1	2	7
7.	Lucie J.	2				1		3		1	1				2
8.	Ella						1	1	2	2	1	1	1		7
9.	Štěpán	2	2		1		1	6			1		2	1	4
10.	Karel	1	1	1		1		4			1				1
11.	Tomáš							-	3	2	2	1	2	2	12
12.	Jakub N.	1		2			1	4							-
13.	Filip N.			1		1		2	1	1					2
14.	Chinedu				2	4	2	8	2	1	1				4
15.	Radim	2	1	1	1	1		6			1			1	2
16.	Jessica					1	1	2		1			1		2
17.	Matyáš		1	3	2	2		8						2	2
18.	Antonín		1			2	1	4							-
19.	Lucie R.			1			1	2							-
20.	Alžběta							-	4	2	2	1	3	3	15
21.	Nikola		2	2		1		5	1	1	1		2		5
22.	Patrik	4	3	1			1	9					1	1	2
23.	Daniel		2	1		2	2	7	3	1	1				5
24.	Markéta	3	1					4					1	1	2
25.	Anežka	1	1	1				3	1	1	1	1	2	1	7
26.	Ondřej	1	1	1		1	1	5					1		1
27.	Stella			1				1		1	1				2
28.	Filip Z.	2					1	3	1			1			2

Po sečtení ohodnocení dětí v jednotlivých měsících se nám v tabulce ukazuje v několika případech nadprůměrné hodnocení jak v první, tak zejména ve druhé otázce. Pro porovnání vyberu z tabulky u jednotlivých otázek děti, které byly spolužáky označeny v jednotlivé oblasti pětkrát a vícekrát.

1. „S kým si moc často nehraješ a chtěl by si s ním být častěji?“

Pětkrát a vícekrát označeny byly děti pod čísly: 2, 5, 9, 14, 15, 17, 21, 22, 23, 26

2. „S kým si hraješ nejčastěji a nejraději?“

Pětkrát a vícekrát označeny byly děti pod čísly: 1, 3, 6, 11, 20, 21, 23

Při pohledu na hodnocení je patrné, že v první otázce byly nejčastěji hodnoceny zpravidla děti nejmladší (pod čísly: 5, 9, 15, 22) které se v takové míře spontánně nezapojovaly do volných a řízených her. Jedná se ale také o starší děti s problematickou adaptací na kolektiv (dětí pod čísly: 2, 26). Tito dva chlapci jsou z hlediska svých individuálních dispozic spíše introvertní a nevyhledávají velký kolektiv dětí pro hru. Z toho důvodu je děti označovaly jako ty, se kterými si příliš často nehrají.

Vysoké bodové hodnocení v první otázce u dalších dětí se vztahuje k individuálním situacím jednotlivců (dětí pod čísly: 14, 17, 21, 23). U Chinedua (č. 14) se ohodnocení zvýšilo zejména v měsíci lednu, kdy byly individuální problémy s chlapcovou útočností ve vypjatých situacích a děti na to reagovaly tím, že chlapce ve hrách příliš nevyhledávaly. To se nám podařilo postupem času eliminovat. Řešení vycházelo v první řadě z individuálního přístupu k chlapci, na jehož základě bylo pozitivně ovlivněno jeho jednání v kolektivu a tím i odezva spolužáků. U chlapce pod č. 17 je vyšší hodnocení dáno tím, že jde o velmi temperamentního hochu, který je vzhledem ke své povaze při hrách hlučný a velmi nápadný. Označován byl zpravidla mladšími dětmi, kterým tento typ temperamentu ve hře nevyhovoval. V kolektivu je chlapec celkově vyhledáván dětmi, které jsou staré jako on nebo starší. Dívka č. 21 a chlapec č. 23 jsou také starší. V hrách se stejně jako u hochu č. 17 jedná o děti dynamické a taktéž byly označovány mladšími spolužáky jako ti, se kterými si příliš často nehrají.

Děti nejčastěji označené v druhé otázce jsou zpravidla ve třídě nejstarší. Pouze chlapec pod č. 6 patří do mladší skupiny spolužáků. Hoch je velmi klidné povahy, je velmi přátelský, v hrách prakticky neodmítne žádného spoluhráče, komunikuje se všemi ve třídě. V kolektivu je obecně velmi oblíbený a dětmi je ve hrách často preferován pro svou bezkonfliktnost a klidný přístup. Pro kooperaci ho často vyhledávají mladší děti.

Dále je v tabulce patrné, že děti pod č. 21 a 23 jsou pětkrát označeny v obou otázkách. Obě tyto děti jsou temperamentnější a ve hrách proto často vyhledávané staršími spolužáky, ale z toho samého důvodu jsou mimo zájem mladších dětí, které je označovaly často jako ty, se kterými si tak často nehrají.

Vyhodnocování stavu v preferenci hrových spoluhráčů přispělo k lepší možnosti individuálního přístupu k jednotlivcům a jejich potřebám. V hodnocení se odráželo, jak se děti zapojovaly ve společných hrách. Pokud byl někdo často hodnocen jako ten, s kým si děti příliš často nehrají, mohly jsme se s kolegyní více zaměřit na zapojení daného dítěte do spontánních i řízených činností. To vše nám pomáhalo k cílenějšímu působení v rámci rozvoje sociálního učení jednotlivců a sociálních vztahů celé třídní skupiny.

13 Diskuse

S ohledem na výsledky mé práce se rodí nové otázky. Vztahují se k naplňování kompetencí v předškolním vzdělávání, ale také k použitelnosti hry jako nejvhodnější metody učení v předškolním věku.

Pokud se hra osvědčila jako vhodná metoda pro oblast sociálního učení, je možné předpokládat, že bude stejně účinná také v naplňování dalších kompetencí, které jsou uváděny pro předškolní vzdělávání? Jako například kompetence k učení, řešení problémů, kompetence činnostní, občanské a komunikativní. Je možné používat stimulaci prostřednictvím her i s ohledem na utváření a rozvoj těchto kompetencí?

Je možné v rámci srovnávání s jinými metodami označit metodu hry za nejúčinnější s ohledem na věkovou skupinu dětí v předškolním vzdělávání? Dalšími užitými metodami mohou být například: navozené prožitkové učení, situační učení, metody založené na lokomoci a metody založené na vlastní tvorbě. Nebo můžeme všechny metody učení v předškolním vzdělávání označit za rovnocenné a stejně efektivní? Ve zmíněných otázkách se ukazuje důležitost zkoumání efektivnosti metod v různých didaktických souvislostech

Další otázka, která vyvstala především v průběhu pedagogických reflexí, se týká délky adaptace dítěte na kolektiv. U některých dětí byla doba úplného sžití se, se spolužáky dlouhá, přetrvávala až do Vánoc. Samozřejmě, že projevy byly čím dál tím méně patrné, ale i přes to bylo u některých dětí viditelné, že adaptace není ještě úplně dokončená. Také po opětovném návratu do mateřské školy z vánočních prázdnin se projevovala úzkost z odloučení od rodiny opětovně, i když už ne v takové míře, jako v předchozích měsících. Napadá mne tedy otázka, zda se vůbec dá nějakým způsobem určit, jak dlouho vlastně trvá adaptace jednotlivce na kolektiv? Dá se nějakým způsobem určit, jak bude adaptace u konkrétního dítěte dlouhá a náročná? Popřípadě, jakými prostředky můžeme adaptaci vhodně podporovat? Jak vlastně poznáme, že už se dítě opravdu adaptovalo a netrpí vnitřně úzkostí z odloučení?

V průběhu zúčastněného pozorování byly v kolektivu na počátku jasně patrné rozdíly mezi dětmi, které do mateřské školy docházely minulý rok a dětmi nově přichozími. Kolektiv byl rozrůzněn na tyto dvě skupiny. Tato situace vyzývá k otázce, zda

je vhodné děti v jednotlivých letech rozdělovat do nových kolektivů? Může toto dělení dětí nějakým způsobem poznamenat socializaci nově příchozích dětí do již utvořeného kolektivu?

Závěr

Diplomová práce byla zaměřena na šetření vztahující se k sociálnímu učení, které je stimulováno interakční hrou v rámci předškolního vzdělávání.

Jedním z cílů mé diplomové práce bylo zjistit, zda vidí učitelky mateřských škol přínos v hrách určených pro sociální učení dětí předškolního věku. Z vyhodnocení dotazníků můžeme závěrem říci, že učitelky hry pro rozvoj sociálního učení často používají ve své pedagogické činnosti. Z toho důvodu je patrné, že hrám přikládají s určitostí podíl na sociálním učení v rámci pedagogické výchovně vzdělávací činnosti v mateřské škole. Je důležité, že dané hry do programu zařazují cíleně se směřováním k naplnění sociálního rozvoje dětí. Z toho je patrné, že učitelky jsou si vědomy důležitosti podpory sociálního učení.

Dalším cílem mého dotazování u předškolních pedagogů bylo zjistit, zda vidí nějakou odlišnost ve věkově homogenní a heterogenní třídě v rovině sociálního učení. Z dotazování vyplynulo, že učitelky jsou sociálně vnímavé k rozdílnému směřování sociálního učení v jednotlivých věkově odlišně složených skupinách. Zatímco v homogenní třídě je sociální rozvoj vnímám a směřován spíše k osobnostně individualizovanému vývoji, ve třídě heterogenní je směřován více sociálně a kooperativně. Toto učitelky vnímají velmi přesně a citlivě.

Ve své třídě jsem se rozhodla aplikovat v průběhu školního roku soubor her cílených na sociální učení, přijímání pravidel, rozvoj spolupráce, přijetí hlavních a vedlejších rolí a rozvoj schopností pomáhat si a řešit společně problémy. Započala jsem s několika hrami, které byly v průběhu výzkumu postupně doplňovány dle aktuálních potřeb skupiny i jednotlivců. V počátcích jsem se zaměřovala zejména na dané hry a rozvoj sociálního učení jejich prostřednictvím. Po několika týdnech jsem vypožorovala, že na sociálním kontaktu v rámci třídy bylo důležité pracovat, zvláště ve volných hrách, v nichž vzniká bezpočet přirozených situací, ve kterých můžeme děti učit, jak se zachovat vůči druhému v momentech běžného života. Jednalo se o nejrůznější roviny rozvoje sociálních kompetencí, od učení pravidel soužití, rozvoje spolupráce, přijímání hlavních a vedlejších rolí po hledání kompromisů v rámci sporů. Dále jsme s kolegyní velmi často aplikovaly do programu skupinové výtvarné i pracovní činnosti, které děti vedly

k přirozené spolupráci. Rozvoj sociálního učení byl volen z velké části naší společnou prací s dětmi.

Během sledování sociálního učení dětí v dané třídě jsem prováděla pedagogické reflexe. V daných reflexích jsou patrné posuny jednotlivých dětí ale i celé třídní skupiny. Vše bylo vhodně podpořeno naší cílenou pedagogickou činností také mimo tyto hry.

Z výsledků pozorování je patrné, že je důležité zařazovat dané hry do programu v mateřské škole. K rozvoji vytýčených cílů nám hry s jistotou pomohly a jejich prostřednictvím se nám dařilo děti stimulovat k vhodnějšímu jednání v sociálním kontaktu. Sociální rozvoj dětí se však musí plánovaně podporovat dalšími činnostmi v rámci programu celého dne. Volit zejména skupinové činnosti. Vhodně, empaticky a s rozvahou přistupovat k jednotlivým projevům dětí ve skupině. Pomoci jim k dosažení optimálního sociálního rozvoje všemi dostupnými možnostmi, které učitelka mateřské školy má.

Tato diplomová práce pro mne byla bezesporu velkým přínosem k celé mé budoucí pedagogické praxi. Ověřila jsem si, že dětem můžeme pomoci, pokud empaticky vnímáme potřeby jednotlivců ve vztahu k sociálním aspektům celého kolektivu dětské skupiny v mateřské škole. Hra nám v tomto konání může být dobrým pomocníkem.

Seznam použité literatury

- BRIERLEY, John. *7 prvních let života rozhoduje: Nové poznatky o vývoji mozku a výchova dítěte*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-109-6.
- CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: Maska a závrať*. Praha: Studio Ypsilon, 1958. ISBN 80-902482-2-5.
- ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1994. ISBN 80-85799-03-0.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- DOSTÁL, Antonín a Eva OPRAVILOVÁ. *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 14-514-88.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.
- FOUNTAIN, Susan. *Místo na slunci: Globální výchova pro děti 5 - 10 let*. Praha: Arcadia, 1994. ISBN chybí.
- HAVLÍNOVÁ, Miluše, Eliška VENCÁLKOVÁ, Jana HAVLOVÁ, Ivana LACINOVÁ, Nina PETRASOVÁ, Hana SEDLÁČKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Ludmila ŠPRACHTOVÁ. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-482-8.
- HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Havlíčkův Brod: Grada, 2006. ISBN 80-2471424-8.
- HUIZING, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře: Homo ludens (Orig.)*. Vyd. 1. Praha : Mladá fronta, 1971., 226 s. Ypsilon; sv. 13., překlad Jaroslav Vácha
- KERN, Hans, Christine MEHL, Hellfried NOLZ, Martin PETER a Regina WINTERSPERGER. *Přehled psychologie*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-240-8.
- KLUSÁK, Miroslav a Miloš KUČERA. *Dětské hry - games*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1758-9.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1451-1.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Havlíčkův Brod: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřských škol*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978. ISBN 505-825-21.
- MÍŠURCOVÁ, Věra, Jiří FIŠER a Viktor FLIX. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1980. ISBN 14-731-80.

NIESEL, Renate a Wilfried GRIEBEL. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-989-5.

PORTMANNOVÁ, Rosemarie. *Jak zacházet s agresivitou: 150 her pro zvládnutí zlosti a agresivity*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-094-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SEVEROVÁ, Marie. *Hry v raném dětství*. Praha: Academia, 1982. ISBN 21-084-82.

SILLAMY, Norbert. *Psychologický slovník*. Olomouc: Larousse, 2001. ISBN 80-224-0249-1.

SMITH, Charles. *Třída plná pohody*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-82-8.

SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2007. ISBN 80-86307-39-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3357-9.

ZELINOVÁ, Milota. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0036-9.

Seznam elektronických zdrojů

Je Komenského škola hrou mýtem?. UHLÍŘOVÁ, Jana. *Gymnasion* [online]. 2014 [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/archive/article/je-komenskeho-skola-hrou-mytem>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2015-02-10]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.

OSN. *Úmluva o právech dítěte* [online]. 1989 [cit. 2014-11-30]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>

Seznam příloh

Příloha č. 1: dotazník pro učitelky mateřských škol

Příloha č. 2: obsah programu

Příloha č. 1

Dotazník pro učitelky mateřských škol

1. Co rozvíjí hra u dítěte předškolního věku? (uveďte 5 klíčových slov)
2. V čem pomáhá hra k rozvoji sociálních vztahů u dětí předškolního věku? (uveďte 5 klíčových slov)
3. Co rozvíjí hra v sociální rovině více ve věkově homogenních, a co ve věkově heterogenních skupinách? (uveďte ke každé věkové skupině 3 - 5 klíčových slov)
4. Ve které třídní skupině je podle vás prostřednictvím interakcí v rámci her více podpořeno sociální učení?
 - a) homogenní
 - b) heterogenní
 - c) v obou skupinách stejně
 - d) nevím
5. Myslíte si, že cílené hry pro rozvoj sociálního učení mohou pomoci k rozvoji vztahů v rámci třídní skupiny?
 - a) ano
 - b) ne
 - c) nevím
6. Zařazujete do programu cíleně hry pro rozvoj sociálního učení?
 - a) ano
 - b) ne
 - c) nevím
7. Jak často zařazujete hry pro rozvoj sociálního učení do týdenního programu?
 - a) 1x – 2x týdně

- b) 2x – 3x týdně
- c) každý den
- d) vůbec je nezařazuji

8. Na jakou oblast se prostřednictvím sociálních her zaměřujete nejvíce?

- a) rozvoj vztahů ve skupině
- b) přijímání pravidel
- c) spolupráce
- d) schopnost navzájem si pomáhat
- e) na žádnou
- f) vlastní odpověď:

Příloha č. 2

Obsah programu

„Žabičko Rosničko“

ÚKOL: Děti společně říkají říkanku a pantomimicky ztvárňují její obsah.

Žabičko, Rosničko,

polez ven,

ukáž, zda bude dnes krásný den.

Žabička Rosnička na žebřík vylezla

a den pro všechny přinesla.

Děti doplňují, jaký den žabička přinesla. (zamračený, veselý, kamarádský, smutný, unavený, veselý, hravý,...)

CÍLE: uvědomění si vlastních pocitů a jejich interpretace ve skupině, seznámení se s pocitem druhého

„Naše jména“

ÚKOL: Děti stojí v kruhu. Učitelka chodí uprostřed kruhu a spolu s dětmi odříkává říkanku: „Přemýšlejte dobře, nezapomeňte snad, přemýšlejte dobře, kdopak je ten kamarád?“ Zastaví se před dítětem a ukáže na něho. Celá skupina řekne jeho jméno. Hra pokračuje dál, dokud se všechny děti nevystřídají.

CÍLE: poznání dětí ve skupině, orientace ve jménech spolužáků (Smith, 1994)

„Jací jsme, co máme rádi?“

ÚKOL: Děti sedí v kruhu. Je položená jedna otázka, např.: „Jaké jídlo máš nejraději?, Co se ti ve školce nejvíce líbí?, S čím si rád hraješ?“ apod. Děti postupně odpovídají.

CÍLE: rozvoj komunikačních dovedností = vyjadřovat se před skupinou vrstevníků, vnímání druhých, prezentace vlastních názorů a charakteristik (Fountain, 1994)

„Kruh poznání“

ÚKOL: Děti se seskupují do skupin podle nejrůznějších kritérií, např. barva vlasů, barva očí, mají doma zvířátko, mají sourozence, barva oblečení, co mají rádi k jídlu,...

CÍLE: lépe se poznat v rámci skupiny (pokud se jedná o vlastnosti dětí), naučit se vnímat jednotlivé osoby ve skupině (pokud se jedná o charakteristiky dětí – barva očí, vlasů, atd.) (Zelinová, 2011)

„Cítím se takhle ...“

POMŮCKY: míč

ÚKOL: Děti sedí v kruhu, předávají si míč, kdo má míč, udělá grimasu – může předvést své aktuální pocity, pokud dítě není schopno zhodnotit své aktuální pocity, může předvést grimasu dle svého uvážení (veselý, smutný, rozzlobený, unavený, vystrašený,...). Všichni v kruhu po něm grimasu zopakují. Hráč předá míč dalšímu a činnost se opakuje.

CÍLE: dokázat se projevit před skupinou, umět projevit své aktuální pocity, dokázat se vcítit do druhého a parafrázovat jeho projev (Zelinová, 2011)

„Průvodce“

POMŮCKY: šátky, překážky

ÚKOL: Utvoříme dvojice, jednomu dítěti zavážeme oči, nebo oči zavře. Druhé dítě vezme kamaráda za ruku a vede ho přes určenou trasu. Nejprve začínáme bez překážek, poté můžeme přidávat překážky.

CÍLE: podporovat důvěru v rámci skupiny, důvěřovat druhému (Zelinová, 2011)

„Kdo nám chybí?“

POMŮCKY: deka

ÚKOL: Děti jsou rozmístěny v prostoru herny. Klečí a mají zakryté oči. Učitelka mezi nimi prochází s dekou. Přikryje jedno dítě, ostatní si na povel odkryjí oči a snaží se přijít na to, koho učitelka přikryla.

CÍLE: orientovat se ve skupině spolužáku, zapamatovat si děti ve své blízkosti

„Pojď ke mně do domečku“

POMŮCKY: obruče, klavír nebo hudba na CD

ÚKOL: Každé dítě dostane obruč. Rozmístí se po prostoru herny a každé dítě si stoupne do své obruče. Při hudbě se děti pohybují volně po prostoru, když hudba skončí, stoupnou si

každý do jedné obruče. Učitelka postupně obruče odebírání. Dítě, které zůstane bez obruče, se připojí k jinému v obruči.

CÍLE: kooperovat, společně se domluvit, pomoc druhému (Svobodová, 2007)

„Najdi volnou židličku“

POMŮCKY: židle, klavír nebo hudba na CD

ÚKOL: Židle jsou postaveny do kruhu. Děti chodí kolem židlí, když se zastaví hudba, každý si najde volnou židličku, na kterou si sedne. Hra má tři důležitá pravidla: nikoho to nesmí bolet, nikdo nesmí zůstat stát a každá židlička je obsazená.

CÍLE: být ohleduplný vůči druhému, pomoc a poradit druhému (Svobodová, 2007)

„Čarodějnice Lepilka“

POMŮCKY: kouzelná hůlka

ÚKOL: Děti utvoří dvojice, popřípadě trojice. Učitelka je čarodějnice a zaklíná: „Čáry, máry, podkočáry, slepuji vás rukama.“ (čely, nosy, kolena, zády,...) Děti se spojí se spoluhráčem tou částí těla, kterou učitelka zadala.

CÍLE: spolupráce ve dvojici, trojici (Svobodová, 2007)

„Na slimáky“

ÚKOL: Děti se pohybují volně po prostoru, když učitelka zavolá: „Pozor slimák!“ Děti si najdou dvojice, učitelka dá pokyn, jakou částí těla se mají děti „slepit“ ve dvojici. Poté takto se takto „slepení“ pohybují dále po prostoru pomalým tempem. Učitelka zavolá: „Volno!“ Děti se mohou odpoutat od spoluhráče a opět se volně pohybovat.

CÍLE: kooperace, rozvoj komunikačních dovedností – domluvit se na utvoření dvojice, rozvoj ohleduplnosti vůči druhému – pohyb v prostoru (Svobodová, 2007)

„Na Mrazíka“

ÚKOL: Honička se záchranou. Jedno nebo dvě děti mají babu. Koho chytí „zmrzne“. Pro osvobození se musí kamarád chyceného dotknout. Pokud se ho dotkne, chycený může opět běhat.

CÍLE: rozvoj spolupráce, snaha pomoci druhému (prosociální citění)

„Neposedné pastelky“

POMŮCKY: papíry, pastelky

ÚKOL: Dvě děti vezmou jednu pastelku do ruky a společně se snaží nekreslit předem domluvený obrázek (květinu, slunce, strom, kruh,...)

CÍLE: rozvoj spolupráce, rozvoj komunikačních schopností – domlouvání se na postupu, brát ohled na druhého (Svobodová, 2007)

„Medvědí drbání“

ÚKOL: Povíme si o tom, jak se drbou medvědi. A jak by se asi mohli drbat na zádech? Děti se pohybují v prostoru, učitelka hraje na klavír melodii evokující dětem chůzi medvěda. Když přestane hrát, děti si najdou dvojici a navzájem se podrbou na zádech. Učitelka začne znovu hrát a hru opakujeme s obměnami dvojic.

CÍLE: rozvoj komunikačních dovedností, budování kladných vztahů v rámci skupiny, schopnost kooperace, orientace v účastnících hry (Svobodová, 2007)

„Ztracené bačkorky“

POMŮCKY: bačkory dětí, pytel

ÚKOL: Děti se vyzují (například na cvičení), učitelka vezme každému jednu bačkoru a vhodí ji do pytle. Poté se děti usadí do kruhu. Učitelka před děti překládá jednotlivé bačkory a ptá se, která komu patří. (To dítě, kterému bačkora patří, v danou chvíli nehádá.)

CÍLE: vnímání druhých ve svém okolí (Smith, 1994)

„Přecházení“

ÚKOL: Děti stojí ve dvou řadách proti sobě. Učitelka určí jedno dítě v jedné řadě, které vysloví jméno dítěte v protilehlé řadě. Po vyslovení začneme s danou řadou odříkávat říkanku: „Malý džbán, malý džbán, ... přejde k nám.“ Dítě přejde do druhé skupiny. Učitelka vybere někoho z protější skupiny, kdo opět určí dítě. Takto se skupiny stále střídají, až se dostane na všechny děti.

CÍLE: zapamatovat si spolužáky, kteří ještě nebyli vyvoláni = orientace ve třídní skupině (Smith, 1994)

„Procházka pocitů“

ÚKOL: Zadáme si ve skupině určitý pocit: šťastný, smutný, veselý, polekaný,... Chodíme v prostoru a vždy po chvíli měníme výraz dle smluvené emoce – ty se promítají do gest a grimas.

CÍLE: emocionální explorace – možnost odžít si nejrozličnější pocity, rozvoj empatie, neverbální komunikace prostřednictvím výrazu (Fountain, 1994)

„Pavučina přátelství“

ÚKOL: Děti stojí v kruhu, Prvnímu dítěti se vlna zaváže kolem pasu. Děti si v kruhu podávají klubko a vždy si vlnu omotají jednou kolem pasu. Postupně se vytvoří pavučina. U malých dětí pomáhá s předáváním klubíčka a omotáním vlny učitelka nebo starší děti.

CÍLE: spolupráce, komunikace, soudržnost v kolektivu (Fountain, 1994)

„Na auta a řidiče“

ÚKOL: Utvoříme dvojice (je vhodnější je-li jedno dítě z dvojice starší), mladší dítě se stane autem a starší si za něho stoupne a bude řidičem. Starší drží mladší dítě za ramena a pomocí pohybů rukou a slovních instrukcí vede dítě před sebou, které má zavřené oči. Učitelka hlídá, aby děti řidiči správně vedly svá auta a nenarážely s nimi.

CÍLE: mít za někoho částečnou zodpovědnost a postarat se o něho, rozvoj empatie, prohloubení důvěry mezi dětmi (Fountain, 1994)

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř.č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				